ELENA CHIRCEV

SISTEME DE EDUCATIE MUZICALA

CUPRINS

INTRODUCERE

Cursul „Sisteme de educaţie muzicală” reprezintă cursul de specialitate pentru secţia de Pedagogie; este alcătuit din două module, totalizând opt unităţi de învăţare, repartizate simetric în două semestre. Modulele conţin informaţii despre metode şi sisteme de educaţie muzicală consacrate: idei, principii, pe care acestea se bazează; obiectivele urmărite de pedagogi; descrierea modului de realizare a educaţiei muzicale, a conţinutului şi mijloacelor didactice, fiind subliniat specificul fiecărei abordări în parte.

Cursul îşi propune studierea diferitelor sisteme şi metode de educaţie muzicală, practicate în lume şi în ţara noastră, în vederea formării unei viziuni cât mai cuprinzătoare asupra posibilelor modalităţi de lucru cu elevii.

Prima unitate de învăţare, din cadrul Modulului 1, cu caracter introductiv, are menirea de a rememora principalele repere ale educaţiei muzicale de-a lungul secolelor şi de a introduce treptat cursantul în problemele pedagogiei secolului al XX-lea, contribuind la clarificarea contextului în care şi-au făcut apariţia noile orientări în pedagogia muzicală a primei jumătăţi a secolului al XX-lea. Sunt prezentate apoi iniţiativele în domeniul educaţiei muzicale, pornind de la primele manifestări ale curentului „şcoala activă” în domeniul educaţiei muzicale – datorate lui Maurice Chevais – şi continuând cu metodele lui Émil Jaques-Dalcroze, Maurice Martenot şi Carl Orff.

Fiecare unitate de învăţare cuprinde *Teste de autoevaluare* şi câte o *Lucrare de verificare*. Acestea contribuie la însuşirea principalelor caracteristici ale metodelor studiate şi la aplicarea practică în viitoarea activitate didactică a unor soluții metodice desprinse din sistemele de educaţie muzicală studiate pe parcursul semestrului. Prin acesta, cursul îşi propune să contribuie la formarea competenţelor specifice calificării de profesor, oferind suportul pentru valorificarea creatoare, în cadrul activităţilor practice, a acelor metode şi mijloace didactice care se integrează în tradiţia pedagogiei muzicale româneşti sau care pot contribui la îmbunătăţirea educaţiei muzicale din şcoala contemporană.

Toate temele vor fi postate pe platforma DECID, în vederea corectării şi evaluării, până la data limită anunţată. Lucrările de evaluare vor fi trimise la următoarea adresa de e-mail: elena.chircev@gmail.com. Vor avea precizate pe prima pagină: titlul cursului, numele şi prenumele cursantului (inclusiv cel din certificatul de naştere, în cazul doamnelor), numărul Lucrării de verificare. Evaluarea răspunsurilor se face conform sistemului de notare de la 1 (unu) la 10 (zece), un punct fiind acordat din oficiu.

Evaluarea cursantului va consta din rezultatul obţinut la lucrările de verificare, care reprezintă 25% din nota finală şi evaluarea prin examenul de la finalizarea fiecărui modul care reprezintă 75% din nota finală.

Unitatea de învăţare nr. 1

Locul educaţiei muzicale în procesul instructiv-educativ

Cuprinsul unităţii de învăţare

1. 1. Obiectivele unităţii de învăţare nr. 1

După ce vor studia această tematică, cursanţii vor putea:

- să analizeze locul şi rolul muzicii în contextul procesului instructiv-educativ în diferite etape istorice;
- să explice în ce a constat educaţia muzicală pe parcursul secolelor;
- să exemplifice metodele şi mijloacele didactice folosite;
- să comenteze conţinutul educaţiei muzicale;
- să exemplifice situaţii de învăţare cu efecte pozitive asupra pregătirii elevilor;

LECŢIA 1

1. 2. Educaţia muzicală din perspectivă istorică

1. 2. 1. Educaţia în Antichitate[1]

Preocuparea pentru formarea tinerelor generaţii este atestată încă din perioada antică, căci urmele marilor civilizaţii indică existenţa unor instituţii de educaţie cu câteva milenii înainte de era creştină. Principalele civilizaţii antice cunoscute au acordat o importanţă aparte manifestărilor muzicale, cele mai importante evenimente din viaţa cotidiană fiind însoţite de muzică. Exista un repertoriu divers şi adecvat manifestărilor sociale, religioase, ceremoniale etc. Nu dispunem de informaţii asupra funcţionării unor instituţii specializate, dar existenţa unor muzicieni profesionişti implică o activitate de acest fel, bine organizată. În lipsa unor informaţii certe asupra educaţiei muzicale, facem referire la modul de organizare a şcolilor antice, subliniind, acolo unde este cazul, rolul muzicii în procesul formării tinerilor.

Egiptul antic. Urmele atestă faptul că s-a acordat multă atenţie organizării şcolii. Aceasta avea ca scop pregătirea conducătorilor statului, preoţilor templelor şi personalului administrativ (demnitari, vistieri, preoţi, scribi etc.). Şcolile erau organizate pe lângă curţile faraonilor. Ceremoniile organizate la palatul faraonului şi în temple implicau un mare număr de persoane cu pregătire în domeniul muzical, inclusiv practicarea muzicii instrumentale, la un înalt nivel. Dar papirusurile cunoscute conservă doar cunoştinţe de medicină, matematică sau manuale pentru scribi.

Mesopotamia. Cu 4000 de ani înainte de era creştină, în spaţiul geografic al Irakului de astăzi, erau organizat şcoli care funcţionau pe lângă temple. Tăbliţele de lut, specifice acestei civilizaţii, conservă şi manuale de matematică, astronomie, astrologie, medicină, chimie, dar nu oferă nici un fel de informaţii în privinţa muzicii.

China. În China au fost organizate şcoli încă din mileniul III î. Hr. Principala caracteristică a învăţământului chinez o constituie atenţia care se acorda formării deprinderilor de comportament supuse unor reguli stricte, alături de preocuparea pentru dezvoltarea fizică prin intermediul atletismului şi dansului ritmic însoţit de muzică. Învăţarea se realiza mecanic, prin repetarea în cor a textelor.

India. Învăţământul indian a avut în antichitate o pronunţată orientare filosofică. Oţelirea trupului şi claritatea minţii erau cele două obiective principale urmărite de brahmani pe parcursul procesului instructiv. Acesta se desfăşura ca un ritual religios, folosindu-se cântecul. Profesorul (*guru*) expunea cântând cunoştinţele, iar elevul (*chela*) repeta cele auzite, în grup. Se studia astronomia/astrologia, medicina/magia, matematica şi limba sanscrită.

Grecia. Cele mai reprezentative sisteme de educaţie au fost cel spartan şi cel atenian. Trebuie menţionată însă şi educaţia cretană, atestată deja pe la anul 2400 î. Hr. care se desfăşura pe parcursul a zece ani. Până la 17 ani, copiii erau educaţi în familie, unde învăţau să cânte la liră şi memorau legile în ritmul unor melodii. Între 17-27 ani, tinerii urmau cursurile gimnaziilor învăţând să lupte, beneficiind de pregătire fizică, dar învăţând şi cântece de vitejie. Educaţia spartană a pus accent pe pregătire militară, preluând unele elemente din educaţia cretană, dar principala caracteristică o reprezintă accentul pus pe exerciţiile militare şi lupte, într-un sistem bazat pe supunere şi ascultare. În statul atenian, şcolile sunt atestate de la

[1] Antichitate – Denumire dată epocii din istoria omenirii începând cu primele documente scrise (cca. mileniul 3 î.Hr.) până la 476 d. Hr. (căderea imperiului Roman de Apus). A. Clasică = denumire dată în special civilizaţiei greco-romane şi a celorlalte popoare din jurul M. Mediterane aflate în strânse relaţii cu grecii. *Dicţionar Enciclopedic*, vol.I, p. 81.

începutul secolului al VI-lea î. Hr. Şcolile aveau caracter particular, fiind frecventate de băieţi, în vreme ce fetele primeau educaţia în familie[2]. Educaţia (παιδεία / paideia) parcurgea mai multe cicluri:

a) 7 - 12 ani – *şcoala gramatistului (*scris, citit, socotit*)* şi *şcoala kitaristului* (Cânt, declamarea versurilor, muzica instrumentală / kitara sau lyra), care erau urmate succesiv sau simultan;
b) 12-14 ani - *palestra* (şcoala de lupte, 2-3 ani) şi *gimnaziul* (era urmat de cei care intenţionau să ocupe funcţii de conducere în stat);
c) 18 – 20 ani - *şcoala de efebi* (echivalentul serviciului militar actual, la care se adaugă instruirea politică şi studierea legilor). Aceasta era o şcoală susţinută de stat, dar în perioada elenistică va avea caracter particular, fiind destinată unui cerc restrâns de aristocraţi, iar educaţia predominant intelectuală (literatură, filosofie, retorică, matematică).

Pregătirea primită în şcoală era completată cu discuţiile pe care tânărul le purta cu un adult, ce constituia modelul, ghidul sau iniţiatorul său. Scopul educaţiei îl constituia formarea cetăţeanului, ca membru al statului. La atenieni, a apărut pentru prima dată ideea educaţiei armonioase – *kalokagathia* (καλος και αγατος/ kalos kai agathos = bine şi frumos) – ce ilustrează aspiraţia continuă a grecilor spre o continuă dezvoltare fizică şi spirituală, evidenţiată şi de numeroasele întreceri sportive, poetice şi dramatice care se organizau. Două dintre denumirile unor instituţii greceşti s-au păstrat până în zilele noastre: *Akademia* lui Platon[3] şi *Lyceul* lui Aristototel. Tot de la Platon, provine termenul *symposion,* ce denumea forma de desfăşurare a activităţii de educaţie şi instrucţie. Din perioada elenismului[4], a rămas o altă denumire – *Mouseion* – ce provine din Alexandria, unde a fost construit, de Ptolemeu I[5], în anul 288 î. Hr., un templu al muzelor, ce purta acest nume şi adăpostea o universitate, o academie şi o bibliotecă[6]. Era un adevărat centru de cercetări ştiinţifice unde savanţii găseau instrumente, colecţii, grădini zoologice şi botanice, toate cele necesare muncii lor de cercetare. Dintre şcolile antice, cea organizată de filozoful şi matematicianul Pythagora în secolul VI î. Ch., la Crotona, ne atrage atenţia, în programul său fiind inclus, alături de filosofie şi matematică, studiul teoretic al muzicii. Datorită acesteia, tinerii puteau sesiza armonia universului, a sferelor cereşti, putând apoi să transfere această armonie în propriul suflet. Filosoful grec Platon este primul gânditor care a cerut ca statul să organizeze educaţia, începând cu vârsta preşcolară; a insistat asupra rolului pe care îl au jocul, povestirile şi cântul în educarea copiilor. Aristotel, elevul lui Platon, a avut un rol deosebit în dezvoltarea unei teorii pedagogice şi a subliniat funcţiile multiple ale muzicii: estetică, morală, formativă, recreativă.

Roma antică. Sistemul de învăţământ a avut o organizare diferită, în funcţie de etapele pe care l-a parcurs statul roman în dezvoltarea sa. Astfel, în perioada regalităţii educaţia se realiza în cadrul familiei şi avea ca scop formarea unor soldaţi şi cetăţeni devotaţi, fiind dominată de educaţia fizică, morală şi religioasă,

---

[2] Singura excepţie cunoscută, în acest sens, o constituie Şcoala din Lesbos, condusă de poeta Sapho (aprox. 625-580 î. Ch.)

[3] *Akademia* este instituţia fondată de Platon în 388 î. Hr., în grădina închinată eroului legendar Akademos. Instituţia îndeplinea trei funcţii: de instruire, de educaţie socială şi de cercetare. Se studiau, mai ales, filosofia şi matematica.

[4] Elenismul este o sinteză a culturii greceşti şi orientale. Este perioada cuprinsă între anii 323 î. Hr. (anul destrămării Imperiului lui Alexandru cel Mare) şi 30 d. Hr. (anul în care Egiptul, ultimul stat elenist, este cucerit de romani).

[5] Ptolemeu I (323-285 î. Hr.) a fost unul dintre generalii lui Alexandru cel Mare şi guvernator al Egiptului. S-a autoproclamat rege al Egiptului, întemeind dinastia Ptolemeilor.

[6] Întemeiat în jurul anului 334 î.Hr. de Alexandru cel Mare, oraşul-port Alexandria a fost un renumit oraş comercial şi centru cultural vestit pentru Farul înalt de 135 m (una dintre cel 7 minuni ale lumii) şi Biblioteca sa, cea mai mare din antichitate; a avut circa 400 000 de volume la înfiinţare şi peste 700000 în vremea lui Cezar. A fost incendiată în mai multe rânduri.

alături de noţiuni elementare de scris, citit şi socotit. În perioada republicii, au fost create instituţii particulare de învăţământ, corespunzătoare etapelor de dezvoltare ale copilului:

a) *ludus* – 7-12 ani, copilul învăţa să scrie, să citească, să socotească;

b) *şcoala de gramatică* – 12 – 15 ani, studiul continua cu gramatica, literatura latină şi greacă, logica, aritmetica, geometria, astronomia, retorica;

c) 16-17 ani, se încheia pregătirea de cultură generală, tânărul îmbrăca *toga virilis* şi se orienta spre carieră, alegând între armată, justiţie, oratorie, făcându-şi ucenicia pe lângă un militar, jurist sau orator.

La baza întregului sistem de învăţământ al aristocraţiei a stat retorica, studiată în şcoli speciale, care pregăteau retori pentru viaţa social-politică a Imperiului.

În perioada Imperiului, ca urmare a cuceririi Greciei, cultura ateniană a pătruns puternic în lumea romană. Învăţământul a fost susţinut de stat şi oferea o instruire de bază unui număr foarte mare de cetăţeni, precum şi pregătire specializată în şcoli superioare. Primul profesor de retorică plătit de stat, la Roma, a fost Marcus Fabius Quintilian (35-95 d. Hr.). În lucrarea sa „Institutio oratoriae”, Quintilian abordează şi unele probleme ale educaţiei, între care: importanţa mediului în care se dezvoltă copilul, a jocului ca formă de organizare a activităţii, concordanţa între educaţie, vârsta şi aptitudinile copiilor, metodele didactice, formarea educatorului etc. Pregătirea viitorului orator era complexă, incluzând şi educaţia muzicală, cu rolul de a deprinde viitorul orator cu armonia, ritmul şi modelarea vocii. Lucrarea lui Quitilianus are un pronunţat caracter metodic şi oglindeşte progresul înregistrat de practica educativă în secolele care s-au scurs de la perioada marilor filozofi greci.

1. 1. 2. Educaţia în şcolile Evului Mediu[7]

În perioada medievală apare o nouă concepţie asupra educaţiei, generată de religia creştină; finalitatea educaţiei o reprezintă mântuirea sufletului. Datorită invaziilor succesive ale popoarelor migratoare, sistemul de învăţământ de tip roman (menţinut până prin secolul al IV-lea d. Hr.) a dispărut aproape în totalitate. Singura şcoală organizată va fi, multă vreme, cea patronată de biserică în cadrul parohiilor, episcopiilor şi mănăstirilor. Aceste şcoli pregăteau personalul pentru numeroasele biserici şi mănăstiri care se înfiinţau, dar din secolul al VI-lea au putut frecventa cursurile şi persoane laice. Dacă în antichitate, maestrul era cel care îl conducea pe elev spre aflarea adevărului, în Evul Mediu învăţământul este bazat pe principiul autorităţii şi are un caracter dogmatic. În Imperiul Roman de Răsărit, exista o atitudine mai receptivă faţă de cultura antică, care s-a păstrat în vechile centre culturale: Atena, Alexandria etc. cărora li s-a alăturat şi Constantinopolul. Acolo au fost păstrate şi şcolile laice care promovau cultura Greciei antice.

Învăţământul în Occident a fost pe parcursul întregului Ev Mediu patronat de biserică. Abia în secolul al XII-lea a apărut, sporadic, un învăţământ destinat doar laicilor, sub forma unor şcoli urbane care împlineau necesităţile noii sociale apărute – burghezia. Familiile aristocrate beneficiau de învăţământul particular. La începutul secolului al XIII-lea s-a constituit şi o formă de învăţământ superior, universitatea medievală, o instituţie originală, specifică Europei occidentale şi lumii medievale.

---

[7] Evul Mediu - Denumire convenţională a perioadei din istoria omenirii cuprinsă între antichitate şi epoca modernă (opinii diferite; până la cucerirea Constantinopolului – 1453, descoperirea Americii - 1492 sau revoluţia din Ţările de Jos (1566-1609) şi din Anglia (1642-1649). *Dicţionar Enciclopedic* vol. II, p. 260.

În Evul Mediu, instruirea cuprindea învăţământul elementar şi mediu, dar şi forme de învăţământ specializat. Treapta superioară a pregătirii o constituia *Sacra disciplina* sau *Divina scientia*, adică studiul *Bibliei.* Învăţământul elementar începea la vârsta de 7 ani, fiind asigurat de personal din mediul bisericesc. În afară de scris, citit şi socotit, copiii învăţau şi **cântare bisericească**. Chiar citirea era asociată cu cântarea – o psalmodiere pe texte liturgice – deoarece cartea pe care se învăţa era *Psaltirea.* Învăţământul specializat era organizat în trei tipuri de şcoli, care aveau menire să pregătească personalul pentru serviciul liturgic şi administraţie:

1. *Schola lectorum* – pregătea lectorii, „cititorii" textelor sfinte.
2. *Schola cantorum* – pregătea viitorii cântăreţi bisericeşti, „cantori"; în aceste şcoli se învăţa repertoriul liturgic, se memorau imnuri şi se însuşeau noţiuni elementare de prozodie. Prima şcoală de acest fel este atestată în secolul al VII-lea, la Roma. În secolul al IX-lea, apar primele manuale teoretice şi practice. Se folosea instrumentul muzical (cithara cu 8 coarde, orga – adusă din Bizanţ în secolul al VIII-lea – sau monocordul)
3. Şcoli pentru copişti şi notari – pregăteau personal administrativ.

Învăţământul mediu permitea continuarea studiilor prin abordarea „artelor liberale", adică a activităţilor intelectuale, rezervate oamenilor liberi. Sistemul *Septem artes liberales* a fost preluat din Antichitate şi cuprindea şapte *artes*, repartizate în două cicluri, care se întindeau pe o durată de 8-10 ani:
a) *Trivium* – grupul literar-filozofic – gramatica, retorica, dialectica;
b) *Quadrivium* – grupul ştiinţelor – aritmetica, geometria, astronomia, **muzica.**

Constatăm că muzica era considerată o disciplină teoretică, o ştiinţă matematică şi nu o activitate artistică, fiind diferită de muzica liturgică, predată de dascăli specializaţi sau de muzica laică. Iată cum defineşte muzica Hrabanus Maurus în lucrarea *De institutione clericorum*: „Muzica este ştiinţa numerelor care exprimă un raport, adică raportul care există între sunete, - ca: dublu, triplu, cvadruplu şi alte raporturi asemănătoare. Această disciplină este atât de nobilă şi atât de folositoare, încât cel care o ignoră total nu se poate achita cum trebuie de o sarcină eclesiastică... Disciplina muzicală îşi exercită influenţa asupra tuturor actelor vieţii noastre... De fiecare dată când vorbim, sau când o emoţie face să ni se bată cu putere inima, este lucru dovedit că toate aceste fapte sunt supuse, datorită ritmurilor muzicale, puterii armoniei. Iar când ducem o viaţă cum se cuvine, dovedim că participăm în mod constant la această disciplină; dar când săvârşim răul, înseamnă că muzica nu mai sălăşluieşte în noi."[8]

Teoria muzicală medievală se baza pe idei preluate din antichitate şi a fost expusă în tratate care au constituit timp de mai multe secole baza învăţământului muzical. Cel mai important a fost *De musica,* al lui Augustin. Tratatul elaborat de Guido d'Arezzo, intitulat *De disciplina artis musicae* (cunoscut mai ales sub numele de *Micrologus)* a fost manualul de bază al şcolilor muzicale. Tratatele Evului Mediu nu includ cântul vocal şi practica instrumentală în sfera muzicii, considerând că adevărata muzică trebuie să se adreseze intelectului, să rămână teorie pură.

Învăţământul în Orient. În Imperiul Bizantin, şcolile publice de la sfârşitul Antichităţii şi-au continuat activitatea şi în perioada medievală, fiind create însă noi şcoli în capitală, la Constantinopol. Exista o demarcare clară între învăţământul laic, care păstra tradiţia păgână, şi cel religios. Învăţământul laic era organizat de stat, iar cel religios de Biserică.

[8] Cf. Ovidiu Drimba, *Istoria culturii şi civilizaţiei*, vol. 3, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990, pp. 105-106.

Învăţământul Public a suferit mai multe reorganizări sub diferiţi împăraţi. În secolele IV-XV, a funcţionat la Constantinopol o Şcoală Imperială (fondată în 330 de Constantin cel Mare), un fel de universitate care era profund legată de tradiţiile antice greceşti şi romane. Se studiau litere, ştiinţe, filozofie, retorică, dialectică, iar scopul şcolii era formarea juriştilor şi funcţionarilor publici. Episcopii erau recrutaţi adesea dintre profesorii sau studenţii acestei şcoli. Existau şcoli similare organizate în provincii şi finanţate din veniturile acestora, precum şi un însemnat număr de şcoli particulare[9]. Nu există surse documentare pentru o istorie completă a acestor şcoli, dar legile imperiale artă că împăraţii bizantini au fost preocupaţi tot timpul de învăţământul superior[10]. Planul de învăţământ al Universităţii din Constantinopol ne dezvăluie în secolul al XI-lea - în timp ce era director al şcolii omul politic şi istoricul Michael Psellos - un program enciclopedic de studiu, în care regăsim muzica teoretică între celelalte discipline[11]. În privinţa studiului muzicii, există şi mărturia lui Ioannes Koukouzeles, compozitor, teoretician şi reformator al muzicii bizantine care venise la Constantinopol să urmeze cursurile şcolii imperiale şi care a studiat muzica, filozofia şi caligrafia.

Şcoala Patriarhală din Constantinopol avea monopolul asupra învăţământului religios. Era o şcoală superioară de teologie pusă sub autoritatea Patriarhului şi avea drept scop formarea clericilor şi teologilor. Corpul profesoral era alcătuit din membri ai clerului Marii Biserici Sf. Sofia. În fiecare dioceză, existau şcoli episcopale ce urmăreau aceleaşi obiective. Aceste şcoli continuau tradiţia şcolilor apologetice întemeiate în secolele II-III, în marile metropole Roma, Cartagina, Antiohia, Alexandria, Edesa etc. În cadrul mănăstirilor erau organizate şcoli pentru novici. Şcoala Patriarhală era o şcoală de apologetică şi propagandă creştină, iar rolul şcolilor monastice era de elimina orice urmă de elenism şi păgânism.

Conţinutul învăţământului în aceste şcoli cuprindea cunoştinţe generale – gramatica, retorica, filosofia - incluse în ciclul numit *enclitika paideia* („învăţământul uşii") şi cunoştinţe teologice, în ciclul *didaskalos* (studiul Vechiului şi Noului Testament, Apostolului, Psaltirii). În secolul al XII-lea, un profesor de teologie, format în această şcoală, era un adevărat umanist, în urma studierii unor materii care aveau prea puţine în comun cu teologia – matematică, filozofie, literatură antică – ceea ce i-a determinat pe unii istorici să aprecieze că Şcoala Patriarhală din Constantinopol a fost o adevărată universitate, ce nu se deosebea mult de cea laică.

Şcolile mănăstireşti erau total opuse prin programa şi atmosfera generală, celor descrise mai sus. Condamnau ştiinţele laice şi cultivau dispreţul faţă de lume şi ştiinţa laică. Cataloagele bibliotecilor din aceste şcoli oferă astăzi o imagine a direcţiilor de studiu. Acestea cuprind: opere liturgice, texte şi

---

[9] Şcoala din Alexandria, *Mouseia Akademia,* vestită în Antichitate şi-a continuat existenţa, fiind prezente în programul de studii cele două cicluri trivium şi quadrivium, filozofia, dreptul şi medicina, aşa cum se întâmpla şi în universităţile din Occidentul Europei. La Beirut, a funcţionat o universitate celebră prin şcoala de drept, menţionată din secolul al III-lea şi denumită în secolul următor *Auditoria.* La Atena, a continuat să funcţioneze universitatea ce data din vremea lui Marc Aureliu, cunoscută prin catedrele de filosofie şi retorică. Acolo, Plutarh a întemeiat o şcoală neoplatoniciană independentă de stat şi considerată un centru al păgânismului.

[10] Împăratul Iustinian (527-565) a interzis învăţământul pentru eretici, samariteni şi păgâni, iar în 529 a ordonat închiderea şcolii neoplatoniciene din Atena şi a reorganizat studiile de drept. Împăratul Constantin Porfirogenetul (913-959) a contribuit mult la dezvoltarea învăţământului fiind un adept al educaţiei enciclopedice. A recrutat profesorii cei mai renumiţi pentru Universitatea din Constantinopol, unde se studiau ciclurile trivium, quadrivium, dreptul, medicina, ştiinţe practice. În timpul împăratului Andronic al II-lea Paleologul (1260-1332) învăţământul a cunoscut, din nou, o dezvoltare considerabilă, fiind reorganizată şi universitatea.

[11] Se mai studia: retorica, cosmografia, geometria, metafizica (cuprinzând logica şi cosmologia - formarea universului, a corpurilor solide, valoarea morală a numerelor etc.) dialectica, psihologia, astrologia.

comentarii ale Scripturii, scrieri ale Sfinţilor Părinţi, vieţi ale sfinţilor; iar dintre cărţile laice: manuale de gramatică şi medicină, lexicoane, câteva cărţi de literatură antică şi bizantină.

1. 1. 3. Educaţia în perioada Renaşterii[12] şi în cea a Reformei[13]

Transformările survenite în secolele XIV – XV în domeniile social, politic, economic, cultural şi religios au marcat trecerea către societatea modernă. Acestea au condus la treptata destrămare a societăţii feudale a Evului Mediu, dominată de economia agrară şi aflată sub puternica influenţă a Bisericii Catolice. Dezvoltarea forţelor de producţie a impus o dezvoltarea corespunzătoare a tehnicii şi ştiinţelor naturii. Un rol deosebit l-au avut oamenii de cultură şi artiştii, care, aspirând la eliberarea spirituală de sub dogmele religioase, au început să îşi exprime nevoia de independenţă, de exprimare a individualităţii. Situarea omului în centrul cunoaşterii a dat naştere *umanismului* care exprimă încrederea în forţa personalităţii umane, în raţiunea umană, recunoaşterea dreptului omului la bucuriile vieţii. A apărut un nou tip de om, *Homo universalis renascentista*, cu preocupări multilaterale şi aspiraţie spre universalitate, simţ al frumosului, adversar al dogmelor, tolerant şi deschis oricărei idei, cunoscător al artelor, literaturii, filosofiei.

Contextul general a permis sesizarea carenţelor învăţământului medieval şi apariţia unor idei pedagogice noi. Acesta s-au materializat în organizarea unor instituţii de educaţie cu caracter laic, ce promovau ideea egalităţii sexelor şi a claselor sociale şi puneau în centrul activităţii educative formarea omului, dezvoltat armonios şi capabil să îşi aleagă o meserie după înclinaţiile sale.

O primă încercare de acest fel aparţine italianului Vittorino Rambladoni da Feltre (1378-1446), fost profesor la Universitatea din Padova, care a deschis o şcoală la Mantova, într-o vilă de pe domeniul marchizului Gian Francesco I Gonzaga a înfiinţat o şcoală numită "Casa Gioiosa", mai întâi pentru copiii acestuia, apoi şi pentru săraci şi copii veniţi din Germania, Franţa, Grecia. Şcoala oferea un program de activitate fizică şi intelectuală. Au fost menţinute cele două cicluri trivium şi quadrivium, dar programul era adaptat nivelului de înţelegere al copiilor. Preocupat de dezvoltarea fizică, a inclus numeroase activităţi sportive: înot, călărie, scrimă, tragere cu arcul, aruncare suliţei, lupte simulate, dans etc.

Idei referitoare la educaţie se regăsesc şi în lucrarea scriitorului francez François Rabelais, *Gargantua şi Pantagruel.* Crezul pedagogic al lui Rabelais este expus sub forma unei scrisori pa care Gargantua o trimite fiului său Pantagruel, fixând pentru acesta un veritabil plan de învăţământ şi realizând chiar o programă şcolară în formă incipientă. Programul zilnic trebuia să cuprindă studiul limbilor (greaca, latina, ebraica, araba), al ştiinţelor naturii, ştiinţe politice, medicină, arhitectură, astronomie, cunoaşterea omului, educaţia fizică, mânuirea armelor, pictura, sculptura şi, nu în ultimul rând, **muzica –** teoretică şi practică, prin învăţarea mai multor instrumente muzicale. În textul scrisorii se fac referiri şi la mijloacele de educaţie şi instruire: lectura, vizitele în ateliere, manufacturi, laboratoare, farmacii, discuţiile despre cele citite şi văzute.

---

[12] Renaşterea reprezintă epoca de înnoire socială şi culturală, care a avut loc în Europa, la sfârşitul Evului Mediu, în secolele al XV-lea şi al XVI-lea, caracterizată prin redescoperirea interesului pentru cultura şi arta antichităţii clasice. Renaşterea a avut originea în Italia şi s-a răspândit apoi în întreaga Europă apuseană. Termenul de "Renaştere" (în franceză: Renaissance) a fost folosit pentru prima data la începutul secolului al XIX-lea.

[13] Reforma a fost o mişcare social-politică anticatolică şi antifeudală. S-a manifestat în perioada Renaşterii şi a fost generată de ascensiunea burgheziei. A apărut la începutul secolului al XVI-lea în Germania şi s-a răspândit în ce mai mare parte a Europei. Cei mai importanţi reprezentanţi au fost M. Luther, U. Zwingli şi J. Calvin. A generat apariţia bisericilor protestante.

În perioada Renaşterii au mai formulat idei referitoare la educaţie Erasmus din Rotterdam (1467-1536) şi Michel de Montaigne (1533-1592). Din scrierile tuturor autorilor renascentişti se desprinde preocuparea pentru dezvoltarea armonioasă a omului, prin grija pentru fizicul şi sănătatea sa şi pentru întreaga sa viaţă spirituală. Alături de conţinutul nou, dominat de cultura clasică şi noile cuceriri ale ştiinţei, desprindem şi o atitudine nouă faţă de copil. Ideile formulate în diferite lucrări au impulsionat activitatea practică şi au contribuit la apariţia unei noi ştiinţe: pedagogia.

Cel care a reuşit să formuleze o teorie a educaţiei ce sintetiza în plan pedagogic cerinţele impuse de dezvoltarea societăţii a fost pedagogul ceh **Jan Amos Comenius** sau Komensky (1592-1670). Autor al mai multor lucrări este cunoscut îndeosebi pentru *Didactica magna,* tratat pe care îl va termina în 1640 şi va fi publicat în limba latină în 1657. A organizat sistemul de învăţământ în Anglia şi Suedia, dar şi în Transilvania pe domeniul principelui Sigismund Rákoczi. Comenius este considerat părintele pedagogiei moderne.

Elemente caracteristice ale concepţiei sale pedagogice:

- are încredere în puterea educaţiei şi crede că toţi oamenii au dreptul şi datoria să cunoască totul despre tot; educaţia face ca omul să nu rămână o brută; spiritul uman este ca ceara care poate fi modelată, iar sufletul copilului este *tabula rasa* (nu există elemente înnăscute);
- educaţia trebuie să se bazeze pe respectarea legilor naturii – a naturii intime a copilului şi a naturii înconjurătoare – legi care trebuie cunoscute şi aplicate în educaţie;
- este un adept al cunoaşterii holistice (totalizatoare), care se poate realiza prin: cercetarea naturii, a propriului eu şi a lui Dumnezeu; Comenius este un reprezentant al umanismului Renaşterii, iar idealul său educativ este cel în care primează cunoaşterea întregului;
- consideră omul o fiinţă raţională, dar pentru a ajunge la această stare are nevoie de instrucţie;
- a valorificat creator tot ce era mai bun în pedagogie până la el, continuând tradiţia Renaşterii care încerca să facă învăţarea şcolară mai uşoară şi mai plăcută;
- consideră că învăţarea trebuie să se facă într-o manieră relaxată, dar disciplinată; să îi ajute pe copii să înveţe ştiinţa, o morală autentică, să fie educaţi în evlavie, astfel încât să se integreze bine şi repede în viaţa prezentă şi să se pregătească în vederea accederii în lumea viitoare;
- menirea omului este să realizeze fericirea veşnică prin comuniunea cu Dumnezeu; de aceea, scopurile sale sunt: cunoaşterea lucrurilor, să fie stăpân pe acestea ţşi pe sine, să raporteze totul şi pe sine la Dumnezeu; pentru acesta omul aspiră la erudiţie, moralitate şi religiozitate; pentru a accede la împărăţia veşnică omul trebuie să fie însă educat pentru perceperea şi stăpânirea lumii vizibile;
- principala formă de realizare a educaţiei este reprezentată de învăţământ;
- însuşirea cunoştinţelor se face în mod treptat, cunoştinţele se lărgesc asemeni unor cercuri concentrice; teoria cercurilor concentrice stă la baza planului de învăţământ şi al programelor pe care le-a elaborat;
- stabileşte care sunt factorii de care depinde realizare instrucţiei şi educaţiei, arătând importanţa fiecăruia (părinţi, comunitatea copiilor, şcoala, factori culturali) şi cum influenţează fiecare educaţia;
- construieşte un sistem de învăţământ pe patru niveluri valabil şi astăzi, bazat pe principii psihologice:
    - *schola materna* – educaţia realizată în familie (de la naştere la 6 ani); se învaţă mersul, reguli de igienă, se face iniţierea în educaţia morală, se exersează simţurile şi se dezvoltă inteligenţa
    - *schola vernacula* – şcoala elementară (6 la 12 ani), se exersează simţurile, imaginaţia memoria prin deprinderea cunoştinţelor de religie, citire, scriere, aritmetică, istorie, geografie,
    - astronomie, fizică, politică, morală, meserii; totul se învaţă în limba maternă;

- *schola latina* – gimnaziul (12 la 18 ani), se exersează priceperea, judecata prin aprofundarea materiilor din ciclul precedent, se învaţă latina şi alte limbi străine ;
- *schola academica* - învăţământul superior, la acesta au acces doar cei înzestraţi; numeste acesta şi şcoala de pansofie, are rolul de a forma facultăţile care ne arată cum se poate menţine armonia.

- are o concepţie modernă asupra metodelor didactice: educaţia se realizează prin acţiune (activitatea proprie) şi bazându-se pe intuiţie; manualul pe care l-a scris folosea imagini ca mijloc de învăţare; metoda exemplificării se foloseşte în formarea morala şi religioasă şi în asimilarea cunoştinţelor, pornind de la exemplul naturii; jocul este o prelungire sau o completare a activităţii, fiind un mijloc important de manifestare a spiritului copilului;
- pentru ca educaţia să fie eficientă este nevoie de disciplină: identifică două tipuri de disciplină: cea brutală, bazată pe măsuri de constrângere (inclusiv fizică) şi una blândă, constând din sfaturi bune;
- are în vedere toate tipurile de conţinuturi: educaţia intelectuală este necesară pentru accesul la cunoştinţe şi folosirea lor în viaţa zilnică, iar educaţia fizică este necesară pentru prelungirea vieţii pe pământ, pentru fortificarea trupului şi pentru sănătatea spiritului;
- pentru prima dată în istoria învăţământului a structurat un plan de învăţământ pe discipline şcolare şi a elaborat o programă în înţelesul, modern al termenului; programa a fost construită prin respectarea unor principii: selectarea cunoştinţelor, alegând din fiecare ştiinţă ceea ce este esenţial şi util elevilor, se merge de la general spre particular, cunoştinţele se acumulează treptat, dimensionate în funcţie de vârsta şi posibilităţile individuale ale copiilor;
- a introdus expresia de ”an şcolar”, a introdus sistemul vacanţelor, a fixat data începerii anului şcolar la 1 septembrie, programul zilnic cuprinde două ore de studiu dimineaţa şi două ore de repetiţii şi exerciţii după-masa;
- introduce sistemul de organizare pe clase şi lecţii, stabilind momentele unei lecţii:
  - pregătirea prealabilă a copiilor pentru a înţelege ce este nou;
  - prezentarea şi analiza elementelor noi, demonstrarea în vederea receptării lor;
  - memorarea cunoştinţelor, reflectarea asupra a ceea ce se primeşte prin stabilirea unor reguli sau a definiţiilor;
  - realizarea unor exerciţii aplicative, demonstrarea ipotezelor sau a regulilor;
- este primul gânditor modern care a formulat şi a teoretizat principiile didactice; principiile actuale se bazează pe reflecţiile pedagogului ceh, unele dintre axiomele formulate de Comenius găsindu-şi consacrarea şi fundamentarea teoretică doar în secolul XX (educaţia permanentă, predarea interdisciplinară, cunoaşterea holistică a realităţii.

În lucrarea *Pampaedia*, terminată la sfârşitul vieţii, prezintă reformarea întregii societăţi cu ajutorul educaţiei; *Pampaedia* este arta de a transplanta adevărata cunoaştere în mintea, vorbirea, inima şi mâna tuturor oamenilor. Acţiunea educativă este eficientă când vizează întregul şi se adresează tuturor părţilor sau acţiunilor omeneşti. Numai *schola universalis*, care se orientează asupra întregului are urmări benefice; paneducaţia se adresează tuturor, indiferent de vârstă, formaţie, ocupaţie sau rang social.

Concluzii:

- este cea mai importantă personalitate a pedagogiei moderne, pentru că a teoretizat toate problemele acestei ştiinţe;
- a discutat despre: laturile educaţiei, conţinuturile educaţiei, organizarea planificarea şi politica educaţiei;

- este întemeietorul didacticii şi a capitolelor aferente (finalităţile educaţiei, principiile didactice, natura valorilor transmise, procedee şi metode de realizare a învăţării, modalităţi tehnice de realizare a lecţiei);
- a teoretizat principiul educaţiei în conformitate cu natura;
- a proiectat sisteme educaţionale, a inventat orarul şcolar şi a pledat pentru un sistem democratic în învăţământ;
- a propus patru cicluri de învăţământ bazate pe specificul de vârstă;
- a fost un pedagog strălucit, nu doar un teoretician.

1.1. 4. Idei privind educaţia în perioada Iluminismului[14]

Deşi apărute la mijlocul secolului al XVII-lea, ideile pedagogice ale lui Comenius s-au răspândit, totuşi, destul de greu. Întărirea burgheziei a contribuit la conturarea unui nou sistem de gândire, care punea în prim plan raţiunea umană: iluminismul. Susţinând importanţă instruirii maselor, ca modalitate de realizare a progresului, reprezentanţii acestui curent au contribuit implicit şi la dezvoltarea teoriei educaţiei. Printre cei mai importanţi reprezentanţi se numără: Jean Jacques Rousseau, Claude Adrien Helvetius şi Denis Diderot.

Reţinem câteva dintre ideile formulate de Jean Jacques Rousseau (1712-1778),[15] în romanul pedagogic *Émil sau despre educaţie* (1762):
- o societate mai bună se formează transformând individul cu ajutorul educaţiei;
- asigurarea libertăţii de manifestare a omului, în general, şi a copilului, în special;
- necesitatea cunoaşterii particularităţilor de vârstă ale copiilor;
- educaţia cuprinde dezvoltarea a ceea ce este dat copilului prin naştere;
- scopul educaţiei: formarea omului capabil să suporte binele li răul acestei vieţi;
- copilul trebuie scos de sub influenţa societăţii şi trimis în natură;
- învăţământul trebuie să fie plăcut şi să solicit efortul elevului;
- scopul educaţiei nu este erudiţia ci dezvoltarea gustului pentru ştiinţă şi înarmarea cu metodele care să-i permită însuşirea acesteia;
- insistă asupra rolului educativ al muncii fizice.

Ideile filozofului francez au inspirat organizarea mai multor instituţii de educaţie în spirit rousseauist[16].

1.1. 5. Şcoala şi gândirea pedagogică în secolul al XIX-lea

Necesitatea instruirii elementare pentru categorii largi ale populaţiei, impusă de dezvoltarea industriei, a condus la generalizarea învăţământului primar şi apariţia a tot mai multe instituţii speciale de educare, dar şi la dezvoltarea unei teorii pedagogice corespunzătoare. Teoreticienii acestei perioade au fost J. H. Pestalozzi, J. Fr. Herbart şi A. W. Diesterweg.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagog elveţian cunoscut pentru traducerea romanului pedagogic *Émil* al lui Rousseau, s-a ocupat mai întâi de industria textilă, ocazie cu care a cunoscut

---

[14] Iluminism – Mişcare ideologică antifeudală a burgheziei desfăşurată în perioada pregătiri şi înfăptuirii revoluţiilor burgheze din secolele XVII-XIX. S-a militat pentru înlocuirea feudalismului cu o orânduire „raţională”, prin răspândirea culturii, a „luminării” maselor.

[15] Filozof francez de origine genoveză, scriitor şi compozitor, Rousseau a fost unul dintre cei mai iluştri gânditori ai Iluminismului şi a influenţat hotărâtor, alături de Voltaire şi Diderot, spiritul revoluţionar, principiile de drept şi conştiinţa socială a epocii. Ideile sale au generat unele schimbările promovate de Revoluţia franceză de la 1789.

[16] De exemplu, Johannes Bernhard Basedow (1724-1790), tatăl medicului Carl Adolph von Basedow, a înfiinţat la Dessau un institut de educaţie numit *Philanthropinion*, bazat pe ideile lui Rousseau.

îndeaproape soarta copiilor săraci, obligaţi să muncească de mici. A condus mai multe aşezăminte cu scop educativ, dar cea mai mare realizare o reprezintă cel de la à Yverdon-les-Bains, deschis în 1805, unde şi-a pus în aplicare ideile pedagogice şi au fost educaţi aproximativ 250 de elevi, până în 1825. Concepţia pedagogică se găseşte în scrierile sale: *Orele de seară ale unui sihastru* (1780), *Cum îşi învaţă Gertruda copiii* (1801) *Cântecul lebedei* (1825) etc. A fost un adept al educaţiei prin muncă. A teoretizat principiul intuiţiei. În concepţia sa, scopul educaţiei îl reprezintă dezvoltarea forţelor interne specifice naturii umane – forţe fizice, intelectuale şi morale. A formulat o teorie a învăţământului elementar şi a insistat asupra dublului rol pe care trebuie să îl îndeplinească şcoala: formare şi informare a elevului.

Johann Friederich Herbart (1776-1841), filozof, matematician, fizician german, este socotit întemeietorul pedagogiei ca disciplină ştiinţifică. De asemenea, a fost unul dintre fondatorii psihologiei copilului. Teoria sa pedagogică se bazează pe experienţa de învăţător şi educator. Convingerea sa era aceea că educaţia şi instrucţia nu pot fi despărţite, iar educatorul trebuie să aibă o bună pregătire psihologică, care să îi permită cunoaşterea copilului. A elaborat teorie privind desfăşurarea procesului de învăţământ, fixând ceea ce se vor numi mai târziu cele patru trepte psihologice ale lecţiei: *claritatea* – expunerea lecţiei de către profesor, pe baza intuirii obiectelor şi fenomenelor; *asocierea* – realizarea unei conexiuni între cunoştinţele noi şi cele deja achiziţionate; *sistemul* – avansarea unor generalităţi precum definiţiile, legile, normele; *metoda* – extinderea şi aplicarea noilor cunoştinţe. A fost creatorul conceptului de tact în pedagogie, căutând metoda, mijlocul care permite transmiterea cunoştinţelor în maniera cea mai naturală şi eficientă. Concepţia pedagogică şi îndeosebi teoria lecţiei elaborată de Herbart au constituit un elemente importante în dezvoltarea acestei ştiinţe şi au oferit practicii şcolare o tehnică didactică superioară, contribuind la îmbunătăţirea procesului de învăţământ.

Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866), pedagog german, a fost preocupat ca şi Herbart de constituirea pedagogiei ca ştiinţă. A scris numeroase lucrări în care expune ideile sale pedagogice, operând mai multe distincţii, între: didactică şi metodică; pedagogie şi pedagogie şcolară, cunoştinţe şi cunoaştere. A pledat pentru o educaţie care dezvoltă predispoziţiile înnăscute ale individului.

LECŢIA 2

1. 2. Influenţa direcţiilor şi curentelor pedagogice ale secolului al XX-lea asupra educaţiei muzicale

1. 2. 1. Direcţii în pedagogia secolului al XX-lea

Concepţia generală, modul de organizare, formele, mijloacele didactice ale şcolilor din secolele XVII-XVIII erau dependente de normele deduse din filosofie. Datorită acestei dependenţe s-a păstrat unitatea de conţinut a şcolilor, dar nu au fost posibile schimbări majore. Principiile formulate de Rousseau şi Froebel au produs spre sfârşitul secolului al XIX-lea transformări notabile în învăţământul din Europa şi America, unde s-au constituit următoarele direcţii pedagogice:

1. direcţia cunoaşterii copilului şi a pedagogiei experimentale;
2. direcţia pragmatică a şcolilor active şi a pedagogiei culturii;
3. direcţia automatizării instrucţiei;
4. direcţia interdisciplinarizării învăţământului.

Toate acestea au fost denumite de pedagogi „Şcoala nouă" sau „Educaţia nouă" şi s-au manifestat încă de la sfârşitul secolului al XIX-lea. În a doua jumătate a secolului al XIX-lea, opoziţia faţă de cea ce reprezenta şcoala tradiţională se manifestă prin apariţia unor noi soluţii pedagogice, aplicate în practica zilnică. Au fost înfiinţate mai multe şcoli care au promovat aceste idei, iar în 1899 s-a constituit la Geneva Biroul Internaţional al Educaţiei Noi (BIEN), cu rolul de a ţine evidenţa şi de a răspândi ideile pedagogice

aplicate în aceste şcoli. În 1921, la Congresul de la Calais au fost redactate „Principiile şcolilor noi". „Educaţia nouă" se făcea în şcoli organizate ca internate rurale, cu atmosferă familială, cu metode care îl eliberau pe elev de rigorile şcolilor clasice, în care băieţi şi fete învăţau împreună, se autoguvernau, făceau observaţii asupra naturii şi muncii, îşi dezvoltau judecata şi îşi îmbogăţeau cunoştinţele în activităţi individuale sau de grup, înţelese şi dorite de elevi.

Principalele atribute ale noului curentul pedagogic sunt evidenţiate Constantin Cucoş, care realizează o comparaţie între pedagogia tradiţională şi cea nouă[17].

Încă de la apariţie, au fost exprimate păreri critice referitoare la educaţia nouă. Principalele reproşuri se referau la: autonomia prea mare acordată copiilor; bazarea activităţii exclusiv pe interesele spontane ale copiilor; neglijarea efortului; anarhia ce apărea în programele şcolare; o anumită superficialitate. Justificate în unele cazuri, în care ideile promovate de „educaţia nouă" fuseseră greşit aplicate, majoritatea criticilor erau excesive. Promotorii noii orientări insistau asupra existenţei unei motivaţii în educaţie, pentru lipsa constrângerilor şi respectarea evoluţiei psihologice a copilului.

Contra concepţiei conform căreia copilul trebuie să lucreze, chiar dacă activităţile pe care le desfăşoară nu îi trezesc interesul au fost formulate mai multe opinii care au dat naştere *educaţiei funcţionale,* denumită astfel de Édouard Claparède pentru a desemna o educaţie întemeiată pe interes, pe necesitatea de a şti, a privi, a cerceta; în acelaşi context, se vorbeşte despre *şcoala activă*, iar aplicarea principiilor pedagogiei funcţionale a dat naştere unor metode noi, numite *metode active*. Dacă altădată se făcea apel mai mult la *auz,* elevul fiind obligat *să asculte* discursul profesorului o dată cu progresele înregistrate de psihologie, profesorul a început să apeleze tot mai mult la intuiţie şi să facă apel la *văz,* clasa *auditorie* transformându-se în *clasa muzeu,* iar ulterior, datorită implicării active a elevului, s-a ajuns la *clasa-atelier,* în care şcolarul lucrează, produce, şi redescoperă adevărurile ştiinţelor. Au fost reactualizate astfel, prin metoda redescoperirii sau învăţării prin descoperire, idei ce provin din Antichitate (maieutica lui Socrate); metoda constă în conducerea elevului în aşa fel încât mintea sa parcurge în procesul învăţării fazele elaborări ştiinţei. Şcoala activă a condus la o modificare a concepţiei asupra manualului şcolar în privinţa funcţiei îndeplinite şi a conţinutului, care trebuie să provoace gândirea, să grupeze noţiunile şi să permită aplicările.

Orientările din pedagogia modernă au acordat un rol important *jocului*, valorificând şi în acest caz idei ce îşi au originea în scrierile filozofilor antici, promovate ulterior în Renaştere şi prin realizările lui Friedrich Froebel (1782-1852), fondatorul grădiniţelor de copii şi inventatorul a numeroase jocuri educative pentru acestea.

Vom regăsi toate ideile „Educaţiei noi" reflectate în modul de abordare a educaţiei muzicale în prima jumătate a secolului al XX-lea, când au apărut mai multe metode şi sisteme de educaţie muzicală. Principiile şcolii active au fost repede îmbrăţişate în Franţa, de profesorul Maurice Chevais, care, deşi tributar în unele privinţe pedagogiei tradiţionale, reformează învăţământul muzical francez. Metodele, mijloacele didactice folosite, repertoriul de cântece îmbogăţit cu numeroase colecţii proprii contribuie la dezvoltarea educaţiei muzicale în Franţa. Prezenţa *interesului,* a motivaţiei, exprimarea liberă, precum şi principiile pedagogiei active se regăsesc din plin în atelierul-şcoală realizat de compozitorul german Carl Orff prin sistemul de educaţie *Schulwerk*. Alături de acestea, jocul este la originea metodei de *Educaţie prin artă* promovată de Maurice Martenot în şcoala ale cărei principii sunt răspândite şi astăzi în numeroase ţări europene. Fundamentarea educaţiei muzicale pe baze psihologice este una dintre

[17] Constantin Cucoş, *Istoria pedagogiei*, Editura Polirom, Iaşi, 2001, pp. 216-217.

principalele caracteristici ale metodei de educaţie muzicală practicată cu succes de pedagogul elveţian Édgar Willems. Adaptarea educaţiei muzicale la particularităţile dezvoltării psiho-fizice a copilului şi la mediul muzical în care acesta se dezvoltă se reflectă în adoptarea principiului modalismului în însuşirea sunetelor muzicale, a principiilor ritmicii copiilor şi a valorificării folclorului copiilor prezente în metodele de educaţie muzicală ale lui Kodály Zoltán şi George Breazul.

1. 2. 2. Reprezentanţi ai „Educaţiei noi”

John Dewey (1859-1952), filozof american specializat în psihologie aplicată şi pedagogie, este cel mai ilustru reprezentant al pedagogiei americane din prima jumătate a secolului al XX-lea. Concepţia sa pedagogică îmbină trei puncte de vedere: pragmatic, psihologic şi sociologic, ultimul fiind predominant. Inspirat de J.J. Rousseau, Dewey îşi bazează demersul pedagogic pe afirmaţia *learning by doing,* pledând şi experimentând o şcoală în care a învăţa înseamnă a rezolva probleme reale, izvorâte din viaţa cotidiană. Şcoala lui Dewey este o şcoală integrată în societate, *school city*, ce are drept obiectiv realizarea la nivelul copiilor a unei comunităţi de viaţă asemănătoare cu cea din societatea adulţilor. Pe baza ideilor sale, a fost fundamentată *metoda proiectelor*, de unul dintre discipolii săi, W. Kilpatrick. Un proiect presupune o finalitate reală care orientează activităţile elevului. Cunoştinţele devin mijloace de realizare a acestui proiect, iar nu scopuri în sine, motivaţie fiind asigurată de interesul pe care îl manifestă elevul pentru tema proiectului. Etapele de realizare a proiectului sunt: intenţia, pregătirea, executarea şi aprecierea muncii îndeplinite. Proiectele sunt generate de curiozitate elevilor pentru o anumită problemă din viaţa reală. Încercând să răspundă întrebărilor iscate de această problemă, elevii însuşesc cunoştinţe, dar se pregătesc totodată pentru viaţă.

Ovide Decroly (1871-1932), medic şi psiholog belgian, a jucat un rol important în ţările de limbă franceză şi în America de Sud, luptând pentru o reformă profundă a învăţământului. A studiat neurologia şi bolile mentale, munca cu copiii anormali îndrumându-l spre pedagogie. Există două teme principale ale preocupărilor sale: învăţarea globală a tehnicilor şcolare, mai ales citirea şi scrierea, şi metoda centrelor de interes.

Metoda globală sau ideo-vizuală se bazează pe sincretismul care caracterizează percepţia copilului şi constă în schimbarea sensului urmat în învăţare: se porneşte nu de la elemente simple, fără semnificaţie concretă (literă, sunet muzical, liniile principale ale unei litere etc.) ci de la ansambluri – cuvânt, fraza de citit sau de scris, melodia, imaginea unui obiect. Analiza treptată, comparaţii, generalizări îl vor conduce apoi pe copil la elementele simple, dar abstracte, de la care se porneşte în mod tradiţional.

Metoda centrelor de interes se bazează pe legile educaţiei funcţionale şi necesitatea adaptării la mediu. Decroly reduce tendinţele umane la cinci nevoi biopsihice fundamentale – nevoia de a trăi, de a se apăra, de a se ocroti, de a munci în comun, de a se odihni – care generează, la rândul lor centrele de interes principale. Observare stă la baza tuturor activităţilor şcolare. Este completată de comparaţie şi asociere, de exerciţii de exprimare concretă (prin desen, lucrări manuale, gimnastică, jocuri educative) şi abstractă (lecturi, scris, cânt, limbaj vorbit). Pedagogia sa preconizează responsabilitatea personală şi colectivă, solidaritatea, toleranţa şi respectarea diferenţelor, acordă prioritate dezvoltării personale şi creativităţii. Ideile sale stau la baza şcolii *Step by step.*

Céléstin Freinet (1896-1966), pedagog francez, a pus bazele unei pedagogii bazată pe exprimare liberă a copiilor prin texte libere, desen liber, corespondenţă interşcolară, imprimerie şi ziar şcolar. Caracteristic pedagogiei sale este folosirea imprimeriei ca tehnică de învăţare, ce permite individualizarea muncii şcolare, activitatea elevului şi educaţia generală. Folosirea imprimeriei a permis renunţarea la manualele

şcolare tradiţionale, elevii fiind cei care compuneau fişe de documentare şi de instruire, de exerciţii etc. Ideile sale pedagogice au fost experimentate în şcoala specială pe care a întemeiat-o în Vence, şi unde au fost iniţiaţi în această metodă numeroşi stagiari.

LECŢIA 3

1. 4. Maria Montessori şi educarea simţurilor

Maria Montessori (1870-1952) a fost medic şi pedagog italian. A care a creat o metodă specială de educare a copiilor şi a înfiinţat peste tot în lume şcoli care aplicau metoda sa (Şcoli Montessori).

Date biografice

- născută în 31 august 1870 (Chiaravalle, Italia), Maria Montessori este prima femeie care a obţinut titlul de doctor în medicină la Universitatea din Roma (1896);
- studiile aprofundate de psihologie i-au dirijat cercetările spre educarea copiilor anormali; pe această temă, a participat la numeroase congrese la Roma şi Paris;
- în 1901, a început să se intereseze de copiii normali, iar din 1906 şi-a îndreptat atenţia spre preşcolari pentru care va crea metoda sa de educaţie;
- preocupările pentru educaţia copiilor o determină să organizeze în 1907, într-un cartier sărac al Romei (San Lorenzo) ,o instituţie pentru copii numită „Casa dei bambini”, o grădiniţă cu program prelungit pentru copii ai căror mame lucrau;
- începând din 1913 a organizat cursuri internaţionale, iar multe asociaţii şi organizaţii de caritate i-au cerut să organizeze „Case dei bambini”; a efectuat călătorii pentru a susţine conferinţe şi stagii de formare pedagogică;
- între 1914-1918 a activat în S.U.A., unde a creat un colegiu şi a conduce o „săptămână pedagogică”;
- în 1936 guvernul fascist a condamnat principiile montessoriene şi a închis toate instituţiile care le promovau, iar Montessori a plecat în Spania, iar apoi în Olanda unde a creat Asociaţia Internaţională Monessori;
- în periada celui de al II-lea Război Mondial a trăit în India, unde a întemeiat numeroase şcoli montessoriene;
- în 1952 s-a întors în Europa, mai întâi în Italia, dar apoi s-a stabilit în Olanda, unde a decedat la 6 mai 1952 (Noordwijk);
- opera sa a fost continuată de fiul său, Mario și de pedagogi europeni şi americani integraţi curentului „Şcoala nouă”;
- Lucrări: *Metoda pedagogiei ştiinţifice* (1909), *Autoeducaţie în şcoala elementară* (1916), *Manual de pedagogie ştiinţifică* (1921), *La scoperta del bambino* (Descoperirea copilului) (1948) etc.

1.4. 1. Idei care stau la baza concepţiei sale pedagogice:

- omul manifestă un impuls organic spre dezvoltare prin autoformare; fiecare impuls corespunde unei nevoi vitale, care, imediat ce este satisfăcută, creează drumul spre apariţia alteia;
- în copil se structurează adultul de mâine, dar acest fapt se petrece în funcţie de ceea ce este în jurul lui, pentru că asemeni unui burete copilul absoarbe din jur ceea ce îi este necesar;
- dezvoltarea copilului este determinată de instincte;
- există o paralelă între dezvoltarea fizică şi cea spirituală; s-a reproşat M. Montessori că prin aceasta a biologizat fenomenul educaţiei.

1. 4. 2. Concepţia pedagogică

Educaţia practicată de Maria Montessori se bazează pe două elemente principale:

a. libertatea de manifestare a copilului şi

b. asigurarea unui **mediu** organizat, în care copilul să poată valorifica această libertate. Intervenţia educatoarelor este limitată, prin urmare, la organizarea unui mediu bogat în stimuli, mediu în care copilul

să se poată manifesta liber, în conformitate cu interesele şi dorinţele sale. Impulsul său natural spre dezvoltare, trebuie să găsească în acest mediu elementele care să îi permită autoformarea, căci el este capabil să acumuleze singur şi uşor cunoştinţe.

Pornirea naturală spre autoformare exclude, pe de o parte, efortul copilului (căci efortul înseamnă o îngustare a sferei de manifestare a expresiei libere), iar pe de altă parte diminuează rolul educatoarelor. Acestea nu au voie să îşi impună voinţa prin transmiterea forţată a unor idei, prin impunerea unor preferinţe şi interese nespecifice sau prin organizarea activităţilor copiilor. Activitatea se desfăşoară în funcţie de pornirile copiilor şi de materialele didactice pe care aceştia le au la dispoziţie.

Libertatea copilului nu este totuşi nelimitată, căci există unele constrângeri ce privesc manevrarea materialelor didactice; copiii trebuie să respecte anumite reguli, cum ar fi: să nu dea o altă întrebuinţare obiectelor (de exemplu: nu se joacă fotbal cu păpuşile), să păstreze locul acestora pe rafturi, să nu smulgă obiectele din mâna altor copii, să păstreze liniştea, să nu îşi facă rău lui sau altor copii în timpul manevrării obiectelor etc. Rolul educatoarelor este acela de a veghea la respectarea acestor reguli.

Pentru a favoriza educaţia, mediul trebuie să aibă anumite calităţi[18]:

- să fie ordonat şi fiecare lucru să aibă un loc al lui unde să poată fi găsit în permanenţă;
- să fie plăcut, atrăgător;
- să ofere copilului ajutor în clasificarea şi folosirea limbajului pentru a denumi obiectele respective;
- întregul mediul să fie impregnat de prezenţa limbajului;
- mobilierul să fie făcut pe măsura copiilor, pentru ca aceştia să aibă suficientă libertate de mişcare.

Printre condiţiile ce trebuie respectate pentru a asigura libertatea de manifestare a copilului, menţionăm:

- copilul trebuie să poată oricând repeta sau reîncepe orice activitate;
- copilul trebuie încurajat să îşi rafineze gesturile prin atitudini de politeţe şi de curtoazie;
- copilul să fie încurajat să îşi dezvolte voinţa şi sociabilitatea prezentându-se un singur lucru pentru activitatea dată, întărindu-se astfel priceperea respectivă.

Sistemul de educație al Mariei Montessori este susţinut de un bogat material didactic, care se adresează fiecărui stimul în parte. A indicat dimensiuni, forme, culori, asperităţi sau netezimi pentru corpurile care se adresau văzului şi pipăitului. A alcătuit materiale de lucru capabile să stimuleze activităţile de învăţare a scris-cititului şi socotitului. Materialele care serveau la dezvoltarea simţurilor erau următoarele[19]:

- trei serii de cilindrii, fixează în orificii adecvate;
- trei serii de corpuri geometrice de diferite dimensiuni şi culori (cuburi roz, paralelipipede cafenii, albastre şi roşii);
- diverse corpuri geometrice de lemn;
- o colecţie de eşantioane de ţesături;
- două planşete de lemn de aceeaşi dimensiune, dar de culori diferite;
- două cutii cu eşantioane de lână în culori variate;
- forme geometrice plane care se îmbină unele cu altele;
- o serie de cutii pentru educarea simţului greutăţii şi a celui auditiv;
- **clopoţei muzicali.**

Jocul, activitate dominantă în copilărie, s-a transformat în instituţiile montessoriene în pre-exerciţiu menit să îl pregătească pe cel mic pentru activităţile de mai târziu. De exemplu: jocul de-a

[18] Constantin Cucoş, *op. cit.,* p. 219.
[19] Constantin Cucoş, *op. cit.,* p. 218.

încheiat-descheiat nasturii la hainele păpuşilor, va forma deprinderi pentru a se îmbrăca singuri. Cei care i-au studiat opera şi realizările au apreciat însă că modul de cunoaştere a realităţii este oarecum artificial şi se realizează cu materiale didactice destul de simple. În fapt, copilul este ţinut la distanţă de viaţa reală şi de problemele acesteia. Majoritatea pedagogilor evidenţiază însă valoarea concepţiei sale pedagogice în ceea ce priveşte dezvoltarea simţurilor.

Perioadele de creştere a fiinţei umane sunt marcate de etape dominate de sensibilităţi speciale: aşa-numitele „perioade senzitive", consideră Montessori. Dacă pe parcursul acestor perioade se oferă copilului corespondentul senzaţiei care domină perioada senzitivă, un copil se va dezvolta în sensul acela în mod evident şi spectaculos. Există perioade ale literelor, ale numerelor, desenului sau sunetelor, care trebuie urmărite pentru învăţarea scrisului, cititului, aritmeticii, desenului şi muzicii.

În instituţiile speciale organizate de M. Montessori, numite „Casa dei bambini („Casa copiilor") se lucra cu următoarele tipuri de activităţi:

- **exerciţii fizice** prin care se coordonau şi se armonizau mişcările corpului (marşuri, mişcări de respiraţie, mânuirea diverselor obiecte);
- **activităţi practice** accesibile copiilor, prin care se perfecţiona sensibilitatea lor tactilă, se formau deprinderi elementare de lucru şi se cultivau: spiritul de ordine, cel de curăţenie şi cel de întrajutorare;
- **exerciţii senzoriale** şi de **educaţie intelectuală**, care constau în compararea materialelor montessoriene după diverse criterii, combinarea şi folosirea lor pentru construcţii. Pe baza senzaţiilor se formulează unele generalizări care exprimă diverse însuşiri ale obiectului (culoare, mărime, netezime etc.).

1. 4. 3. Educaţia muzicală în instituţiile montessoriene

Fără îndoială, o noutate a acestei abordări pedagogice au reprezentat-o materialele didactice, adecvate dezvoltării fiecărui simţ. Auzului îi este destinat un set de clopoţei acordaţi temperat, iar Maria Montessori rezervă educaţiei muzicale unul dintre capitolele cărţii sale din 1948, *La scoperta del bambino* (Descoperirea copilului). Deşi restrâns la doar câteva pagini, capitolul XXI, intitulat *Iniţierea în arta muzicală* [20] conţine suficiente informaţii pentru a ilustra modalităţile de educare practicate în instituţiile montessoriene. Parcimonia comentariilor este justificată de Monstessori astfel:

> „Concizia privitoare la educaţie muzicală prezentată în cartea aceasta nu se datoreşte faptului că noi am atribui un rol minor muzicii în educaţie, ci faptului că la copiii de vârstă fragedă muzica nu poate trece dincolo de faza iniţierii; ea se va dezvolta puţin mai târziu. Pe lângă aceasta succesul depinde de existenţa unei practici muzicale destul de intense în jurul copiilor, a unui *mediu* (s.a.) muzical care să poată dezvolta un « simţ » şi o « inteligenţă » muzicală"[21].

În şcolile montessoriene, educaţia muzicală se realizează pornind de la principiile care guvernează întreaga activitate, deci copilul va avea deplina libertate de *a alege* şi de *a se exprima*.

Primele experimente pentru educaţia muzicală au fost efectuate Anna Maccheroni, o parte dintre acestea fiind cuprinse în cartea Mariei Montessori *Autoeducaţia*; de asemenea, Lawrence A. Benjamin, ajutat de muzicieni din Viena şi din Londra a adus contribuţii importante, selectând fragmente din lucrări muzicale clasice sau aparţinând folclorului diferitelor popoare pe care le-a introdus în şcoala din Viena.

În capitolul menţionat, autoarea prezintă succint concepţia sa asupra educaţiei muzicale a copiilor, care este ilustrată cu diferite exemple de exerciţii practicate în şcolile montessoriene. O primă problemă

[20] Maria Montessori, *Descoperirea copilului,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977, pp. 273-278.
[21] Idem*,* p 273.

abordată este aceea a **educaţiei ritmice**, pentru care gimnastica ritmică reprezintă un ajutor important. Exerciţiul practicat ca pregătire motorie pentru gimnastica ritmică este „mersul pe linie”, prin care „copiii mici dobândesc o siguranţă perfectă a echilibrului şi, în acelaşi timp, învaţă să-şi controleze mişcările picioarelor şi ale mâinilor”[22]. Muzica adăugată exerciţiului poate ajuta, diminuând efortul care trebuie făcut. Primele exerciţii se fac cu ritmuri contrastante, mai uşor de sesizat de către copii – „aşa cum contrastele erau primul început în educaţia simţurilor, tot astfel ele constituie şi începutul în educaţia ritmică”[23] – de exemplu, ritmul cântecului de leagăn şi cel al pasului alergător, mişcările preferate ale copiilor de trei-patru ani. După vârsta de cinci ani, pot fi recunoscuţi paşi care corespund diferitelor ritmuri, gradaţia pe care se bazează educarea simţurilor fiind indispensabilă şi aici.

Exerciţiul de bază pentru echilibru poate primi, treptat şi alte forme: mersul ţinând în mână un steguleţ, un pahar cu apă, o lumânare aprinsă sau purtând un coşuleţ pe cap. Toate acestea, efectuate pe o muzică uniformă şi discretă, contribuie la atingerea unui echilibru perfect şi la controlul mişcărilor.

Exerciţiile pentru ritm sunt abordate doar după ce au fost rezolvate problemele echilibrului şi constau în asocierea muzicii cu mişcarea, găsirea pasului potrivit pentru ritmul unei anumite piese muzicale. Alegerea unor lucrări de factură deosebită are şi rolul de a sensibiliza copiii pentru muzică, compensând lipsa unei ambianţe muzicale în familie. Este subliniată din nou necesitatea de a da libertate copilului, după câteva îndrumări minime primite din partea educatoarei. De asemenea, se consideră de maximă importanţă felul în care sunt interpretate fragmentele muzicale oferite copiilor, expresivitatea interpretării reflectându-se în reacţia acestora. Citām doar două dintre exemplele Mariei Montessori, care surprind reacţii la muzică ale unor copii:

> „... Bepino, de circa patru ani, bătea ritmul cu degetul arătător al mâinii drepte; muzica (un cântec) avea două părţi care alternau: într-una fraza era legată, în cealaltă, era sacadată; el mişca mâna uniform la *legato* şi sacadat la *staccato.* Nannina, de patru ani, urmărind o melodie duioasă, îşi desfăcea în chip drăgălaş rochiţa ei largă şi îşi dădea ochii pe spate cu surâsuri suave; apoi, la sunetul unui marş militar, lua o ţinută ţeapănă, se întuneca la faţă şi păşea cu pas apăsat”[24].

Treptat, copiii încep să sesizeze şi metrul, manifestându-se prin gesturi precise care marchează toţi timpii sau doar pe cei accentuaţi ai unei măsuri.

Educaţia muzicală din şcolile montessoriene cuprinde şi studiul instrumental, motivat astfel:

> „Muzica auzită însoţită de mişcări ritmice este numai un element al educaţiei muzicale (care priveşte succesiunea sunetelor în timp şi intonarea expresivă a frazei). Vine apoi studiul melodiei şi al armoniei, care se pretează la un exerciţiu individual doar atunci când copilul are la dispoziţia sa instrumente adecvate, nu numai în ceea ce priveşte dimensiunea, ci mai ales în ceea ce priveşte simplitatea şi cu condiţia de a fi lăsat să le utilizeze liber, fără să fie supus unor exigenţe tehnice prea rigide”[25].

Ideile montessoriene privind educaţia instrumentală au fost aplicate în Anglia de profesorul Dolmetch, care a valorificat potenţialul unor instrumente vechi, ieşite din uz, dar a căror simplitate a permis rapida însuşire de către cei mici. În afara acestui pedagog, amintit de Montessori, trebuie să

[22] Maria Montessori, *op. cit*., p. 273.
[23] Idem, p. 274.
[24] Idem, p. 275.
[25] Idem , p. 276.

remarcăm legătura care există între aceste idei şi felul în care apare instrumentul în sistemul educativ *Orff-Schulwerk*[26]

O altă latură a educaţiei muzicale, descrisă în acest capitol, este cea pregătitoare pentru **scris-cititului muzical**. Aceasta se bazează pe **exerciţii senzoriale** realizate cu ajutorul unui set de clopoţei acordaţi diatonic, a discurilor pe care sunt scrise numele notelor şi a portativelor simple sau duble, sculptate în lemn. Portativele au scobituri circulare în care se pot încastra discurile cu numele notelor.

Exerciţiile cu clopoţei presupun, mai întâi aşezarea acestora în perechi, apoi gradat, în funcţie de înălţime. Discurile reprezintă sunetele într-o formă materială. Se fac exerciţii de asocierea a discului cu clopoţelul care emite sunetul corespunzător numelui încrustat pe disc şi exerciţii de aşezare a discurilor la locul ce corespunde notei de pe portativ. Prin repetarea exerciţiilor, copiii învaţă numele sunetelor şi locul notei pe portativ. Iată cum justifică M. Montessori folosirea acestor mijloace didactice:

> „Faptul că notele (adică obiectele care le produc şi care sunt identice în toate amănuntele, cu excepţia sunetului) se pot « mânui » separat, mutându-le de la locul lor, pentru a le amesteca şi apoi a le pune din nou la loc, este de marea ajutor, pentru că prezintă notele într-o formă materială, ca şi celelalte obiecte destinate educaţiei simţurilor. Rămâne să se însoţească nota cu numele său, aşa cum făceau copiii în alte exerciţii asemănătoare... Discurile mici care poartă numele notelor nu sunt numai nişte semne destinate a se aşeza pe portativul muzical, ci sunt, înainte de toate, semne care reprezintă un *sunet* (s.a.) De aceea, când vor începe să studieze notele pe portativ, copiii o vor face ca exerciţiu de scriere a unor elemente muzicale cunoscute dinainte”[27].

Portativul de lemn corespunde aceloraşi principii care guvernează activităţile din instituţiile montessoriene:

> „Pentru ca un copil să poată lucra singur, ajutat de instinctul său de a pipăi şi a deplasa obiecte, i-am pregătit un portativ de lemn, unde « sunt scobite » spaţii circulare, corespunzătoare cu locul pe care îl ocupă notele: *do, re, mi , fa, sol, la, si, do.* În aceste spaţii se pot încastra discurile cu sunetele (numele, n. n.) notelor scrise pe partea superioară. Pentru a şti cum să le aşeze, fiecare notă are un număr corespunzător (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), în fiecare spaţiu şi pe partea de jos a fiecărui disc. În felul acesta, copilul, aşezând obiectele după numere, va avea în faţă toate notele octavei aşezate pe portativ”.

Pentru a verifica felul în care a fost memorat locul notelor pe portativ, se foloseşte un alt portativ de lemn, dar fără scobituri şi fără numere de recunoaştere. Discurile pentru acest portativ nu au numere scrise, ci doar numele notei, dar acelaşi nume se repetă de mai multe ori. Exerciţiul constă în aşezarea discurilor, luate la întâmplare din cutie, pe linia sau spaţiul potrivit, indicat de nume, dar cu faţa în jos. După epuizarea discurilor din cutie, acestea se întorc cu faţa în sus; citind numele notelor, copilul poate constata eventualele greşeli.

Portativul dublu permite aşezarea notelor în cele două chei, *sol* şi *fa,* a căror cunoaştere va fi necesară mai târziu.

După efectuarea acestor tipuri de exerciţii, copiii sunt pregătiţi să folosească clopoţeii pentru a reproduce mici melodii sau pot scrie mici melodii pe care le vor reproduce cu ajutorul clopoţeilor. Scrierea muzicală rămâne, totuşi, un atribut al vârstei şcolare.

---

[26] A se vedea capitolul rezervat sistemului Orff-Schulwerk din prezentul curs.
[27] Maria Montessori, *op. cit*., p. 277.

Subliniem, în final, importanţa acordată senzorialităţii şi prezenţa timpurie a instrumentului mânuit de copii în instituţiile organizate pe baza ideilor montessoriene, elemente pe care le vom regăsi şi în metodele dedicate exclusiv educaţiei muzicale în prima jumătate a secolului al XX-lea.

În instituţiile montessoriene, instrucţia este dominată de exerciţii-jocuri care dezvoltă simţurile şi activităţi care au ca scop elemente de educaţie morală, comportament social, formarea atenţiei, echilibrul fizic etc. Rolul educatorului este cel imaginat de „şcoala activă" şi anume, acela de a crea condiţii pentru satisfacerea chemărilor lăuntrice, senzoriale ale copilului, după care, educatorul trebuie să se retragă, pentru a oferi copilului posibilitatea de a se manifesta liber.

Numeroşi reprezentanţi ai curentului „şcoala nouă" au continuat cercetările şi munca Mariei Montessori, printre care Céléstin Freinet, Roger Cousinet şi Adolphe Ferrière[28].

1. 5. Teste de autoevaluare

Alegeți răspunsul corect la următoarele întrebări:

1. Denumirile de „liceu" şi „academie", ale instituţiilor contemporane de învăţământ, îşi au originea în:

a. Evul Mediu
b. Renaștere
c. Antichitate

2. Cele două cicluri ale sistemului „Septem artes liberales" se numesc:

a. ***trivium* şi *cvadrivium***
b. *gymnasium* şi l*yceum*
c. *scientium* şi *artes*

3. Muzica se studia în cadrul sistemului „Septem artes liberales"

a. în primul ciclul
b. **în al doilea ciclu**
c. în afara sistemului

4. Curentul pedagogic "Educația Nouă" sau "Școala Nouă" s-a dezvoltat

a. în secolul al XVIII-lea
b. în perioada "Renașterii"
c. **în secolul al XX-lea.**

5. Fondatorul pedagogiei este considerat

a. **Jan Amos Comenius**
b. Jean Jaques Rousseau
c. Maria Montessori.

---

[28] Pe internet sunt postate numeroase filme cu secvenţe de activitate din diferite instituţii montessoriente, prezentări sintetice ale metodei sau activităţii Mariei Montessori. Iată câteva câteva dintre aceste adrese:
http://www.youtube.com/watch?v=L2A3-z0qdCw
http://www.youtube.com/user/sarahchewi#p/a/u/1/4MsaxqWcuSM
http://www.youtube.com/watch?v=F2NjD65HrBA
http://www.youtube.com/watch?v=p4Td1t4ZdH4&NR=1&feature=fvwp
http://www.youtube.com/watch?v=0FmeTIYHG8s&NR=1
http://www.youtube.com/watch?v=E2g9IXEGoWA&NR=1
http://www.youtube.com/watch?v=7ZEvJZFzYFM&NR=1
http://www.youtube.com/watch?v=0D5buLXBe3k&feature=related
http://www.youtube.com/watch?v=G5ZP9sQj-x0&NR=1

6. Titlul celei mai importantei lucrări scrise de Maria Montessori este

a. *Cunoașterea copilului*

b. ***Descoperirea copilului***

c. *Dezvoltarea copilului*

7. Pentru educarea simţului auzului M. Montessori a folosit în activitățile cu copiii

a. **clopoței**

b. pianul

c. vioara.

8. Educaţia practicată de Maria Montessori se bazează pe

a. **libertatea de manifestare a copilului**

b. un sistem coerent de reguli care trebuie respectate de copil

c. modelele de comportament oferite de educator

1. 6. Comentarii şi răspunsuri la testele de autoevaluare

Răspunsul corect la întrebare este marcat în cadrul textului cu litere **bold.**

1.7. Lucrare de verificare nr. 1

INSTRUCŢIUNI

Pentru a putea realiza lucrarea de verificare lucrarea de este necesară aprofundarea Unităţii de învăţare nr. 1. Lucrarea va fi trimisă pe adresa de *e-mail* a titularului de curs: elena.chircev@gmail.com pebtru corectare și evaluare. Pe prima pagină a lucrării se vor preciza următoarele:

- denumirea cursului;
- numele cursantului şi anul de studiu.

Adăugaţi în finalul lucrării o notă de subsol în care menţionaţi în ce constă experienţa dumneavoastră didactică (dacă aţi lucrat sau nu în învăţământ; în ce şcoală? ce perioadă? cu ce clase?).

Tema:

1. Numiți opt calităţi pe care ar trebui să le aibă mediul (încăperea) în care se desfăşoară activităţile muzicale, luând drept model calităţile enumerate de Maria Montessori şi comentaţi apoi aceste calităţi pentru a evidenţia importanţa lor în creşterea eficienţei actului educativ. (4 puncte)

2. Ţinând cont de calităţile stabilite anterior, numiţi mijloacele didactice pe care le consideraţi indispensabile pentru reuşita activităţilor de educaţie muzicală, mijloace pe care elevii le-ar avea la dispoziţie într-o „sală de muzică" imaginată de dumneavoastră. (4 puncte)

Se acordă un punct pentru originalitate şi exprimarea coerentă.

Se acordă un punct din oficiu.

1. 8. Rezumatul unităţii de învăţare

Unitatea de curs oferă posibilitatea informării asupra locului ocupat de educaţia muzicală pe parcursul secolelor. Se insistă asupra principalelor direcţii din pedagogia secolului al XX-lea, a modului în care acestea au influenţat obiectivele, conţinutul, metodele şi mijloacele educaţiei muzicale.

1. 9. Bibliografie minimală

- Csire, Iosif, *Educaţia muzicală din perspectiva creativităţii*, Universitatea Naţională de Muzică, Bucureşti, 1998.
- Cucoş, Constantin, *Istoria pedagogiei,* Editura Polirom, Iaşi, 2001
- Munteanu, Gabriela, *De la didactica muzicală la educaţia muzicală*, Editura Fundaţiei „România de Mâine”, Bucureşti, 1997.
- Planchard, Émil, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976, pp. 112-172.
- Stanciu, Ion, Gh., *O istorie a pedagogiei universale şi româneşti*, Editura Didactică şi Pedagogică., Bucureşti, 1977.

Unitatea de învăţare nr. 2

Scrierea şi citirea muzicală – problemă a didacticii muzicale

Cuprins

LECŢIA 4

2. Scrierea şi citirea muzicală de la Guido d’Arezzo la sistemul *Tonic-sol-fa* al lui J. Curwen

2. 1. 1.Importanţa sistemului de solfegiere inventat de Guido d’Arezzo

Teoretician al muzicii, originar din Italia, cunoscut sub numele de Guido Aretinus sau Guido d’Arezzo (cca. 991 - 1050), a fost călugăr benedictin şi profesor de muzică la şcoala de pe lângă catedrala din Arezzo, Italia (între Siena şi Florenţa). În 1029, s-a retras la mănăstirea Santa Croce d’Avellano, unde se pare că a murit, fără a putea ştii astăzi cu precizie anul. Remarcabil pedagog, Guido d’Arezzo a rămas în istoria muzicii ca unul dintre cei mai importanţi teoreticieni şi reformatori ai notaţiei muzicale. A scris mai multe lucrări, dar cele a căror paternitate este certă sunt următoarele: *Micrologus de disciplina artis musicae, Regulae de ignoto cantu*, *Epistola Michaeli monaco de ignoto cantu directa.*

Notaţia muzicală, teoria muzicii şi didactica muzicală datorează dezvoltarea din perioada medievală contribuţiei importante aduse de Guido d’Arezzo. Inovaţiile operate de Guido d’Arezzo în

domeniul educaţiei şi notaţiei muzicale sunt o urmare a activităţii sale pedagogice, care i-a permis să sesizeze neajunsurile notaţiei neumatice şi a modului imprecis de învăţare a repertoriului liturgic în şcolile de pe lângă mănăstirile în care s-a format şi a activat. Sistemul său de notaţie a opus învăţării după auz şi memorării imnurilor liturgice o modalitate nouă de învăţare, care permitea oricărui ucenic să descifreze textul muzical şi în absenţa profesorului. În esenţă, reforma realizată de Guido d'Arezzo a constat în: utilizarea liniilor orizontale suprapuse, a denumirii unitare a treptelor scării muzicale şi a utilizării cheilor.

Notaţia muzicală practicată anterior era notaţia neumatică, folosită atât în Biserica Apuseană, cât şi în cea Orientală. Aceasta era o notaţie diastematică, în care semnele indicau intervale muzicale şi nu sunete precise. O încercare de a indica intervalele cu mai multă precizie a fost făcută prin plasarea neumelor la distanţe mai mici sau mai mari faţă de cuvintele din text şi prin adăugarea unei linii deasupra, ca reper pentru distanţa treptelor. Se ştie că Guido d'Arezzo a găsit două asemenea linii în uz, adăugând încă două, pe care le-a colorat diferit pentru a sublinia existenţa semitonurilor. Liniile portativului său desemnau sunete aflate la interval de terţă: linia 1 – *fa*, linia 2 – *la* , linia 3 – *do* şi linia 4 – *mi.* Portativul, extins ulterior la cinci linii, s-a generalizat fiind folosit treptat de întreaga lume.

Un alt element important al reformei sale îl reprezintă crearea unor denumiri silabice pentru treptele scării muzicale, fapt care a permis parcurgerea melodiei imnurilor şi prin solfegiere, facilitând învăţarea acestora. În vremea sa, treptele purtau denumiri literale, fiind folosite primele şapte litere ale alfabetului, litera *A* corespunzând lui *la.* Pentru a denumi treptele, Guido d'Arezzo s-a folosit de textul unui imn închinat Sf. Ioan pe care învăţăceii vremii îl cunoşteau bine şi a cărui melodie urca câte o treaptă la fiecare vers. Silabele cu care încep versurile au devenit denumirile treptelor pe care le folosim şi astăzi în solfegiere:

***UT** queant laxis* / ***RE**sonare fibris,* / ***MI**ra gestorum,* / ***FA**mili tuorum,* [redacted] / ***SOL**ve polluti,* /
***LA**bii reatum,* / ***S**ancte **I**ohannes.*

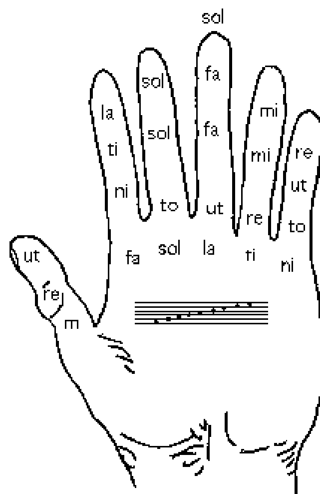
Au fost desemnate astfel treptele unui hexacord, ceea ce corespundea în mod satisfăcător ambitusului redus al melodiilor gregoriene. Nota *si* – reprezentând unirea iniţialelor numelui Sf. Ioan, din final – a fost ulterior adăugată de Anselme de Flandra, la sfârşitul secolului al XVI-lea, iar *ut* a fost înlocuit cu *do* de Bononcini în anul 1673, sau, după unii autori, de Otto Gibelius. Englezii şi germanii au rămas până astăzi fideli denumirii literale a notelor.

Pentru a facilita solfegierea, Guido d'Arezzo a adăugat la începutul fiecărei linii o literă-cheie care indica intonaţia, punând astfel bazele sistemului de chei utilizat astăzi. În acelaşi scop al uşurării învăţării, călugărul benedictin s-a folosit de un mijloc mnemotehnic[29] cunoscut sub denumirea de „mâna guidoniană". Falangele şi încheieturile celor cinci degete ale mânii stângi deschise erau folosite pentru învăţarea diferitelor tipuri de hexacorduri. Gestul realizat cu mâna, de către profesor, în timpul cântării pentru a-l ajuta pe elev să vizualizeze traseul melodic, stă la baza fonomimiei, procedeu mnemotehnic aflat şi astăzi în practica unor sisteme de educaţie muzicală.

---

[29] Mnemotehnic – ansamblu de procedee care înlesnesc memorarea cunoștințelor pe baza unor asociații dirijate.





Mâna guidoniană

Guido d’Arezzo

2. 1. 2. Schimbarea silabelor de solfegiere guidoniene. Otto Gibelius

Otto Gibelius (1612-1682) este autorul lucrării *Bericht von den Vocibus Musicalibus,* în care propune câteva schimbări ale silabelor de solfegiere introduse de Guido d'Arezzo, pentru a fi mai uşor de pronunţat în timpul cântării:

- unele surse bibliografice îi atribuie schimbarea silabei *ut* în *do;*
- exprimarea alteraţiilor prin înlocuirea vocalei pentru sunetele alterate în felul următor: pentru diez cu **i** (*do diez = di*, *sol diez = si*, *fa diez = fi* etc.), iar pentru bemol cu **a** (*mi bemol = ma*, *re bemol = ra*, *si bemol = sa*). Pentru că în acest fel sunetul *la bemol* ar fi fost numit ca şi *la* natural, bemolul a mai fost desemnat şi de vocala *u, la bemol* devenind *lu, mi bemol* devenind *mu* etc.
- a propus ca numele sunetului *sol* să fie redus la două litere, iar pentru a nu fi confundat cu *si,* iar în locul acestei silabe (*si*) a introdus pe *ti.*

Schimbările iniţiate de Otto Gibelius au contribuit la uşurarea solfegierii, dar carenţele sistemului său nu au condus la înlocuirea celui guidonian, care a rămas în uz până astăzi.
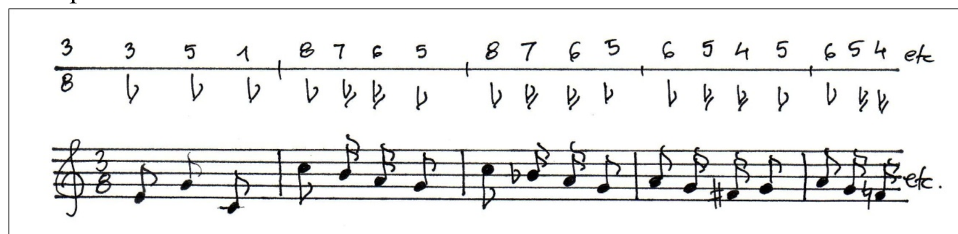
2. 1. 3. Încercări de înlocuire a scrierii muzicale prin cifre

Această iniţiativă exprimă dorinţa pedagogilor de a uşurara învăţarea muzicii prin renunţarea la note muzicale şi portativ, care sunt înlocuite de cifre. Pornind de la ideea că scrierea pe portativ se învaţă greu de către copii şi necesită mult timp şi că nu este nevoie de notarea exactă a înălţimii sunetelor, Jean-Jacques Rousseau, Pierre Galin şi Emil Chevé promovează în Franţa un sistem nou: notaţia muzicală cifrată. Treptelor scării majore naturale le corespund cifrele arabe de la 1 la 8, după cum urmează: *do* = 1, *re* = 2, *mi* = 3 etc. Pentru a nota sunetele alterate, cifrele erau barate cu linie - aplecată spre dreapta pentru diez şi cu o linie aplecată spre stânga pentru bemol. Înălţimea absolută a sunetelor era redată prin raporturi matematice: 1/5 indică intonarea lui *do* cu o cvintă mai sus, adică la înălţimea lui *sol*.

Pentru redarea ritmul se foloseau puncte şi steguleţe. Astfel, fiecare cifră reprezintă valoare de pătrime, iar numărul punctelor care o succed indică numărul timpilor cu care această durată se prelungeşte: Prin urmare **1...** indică *do* cu durata de notă întreagă, **2.** = *re* cu durata de doime ş.a.m.d.

Pentru indicarea diviziuni şi subdiviziunii timpului erau notate steguleţe sub cifre, corespunzătoare optimilor şi şaisprezecimilor. Metoda a fost folosită în Franţa.

Exemplu de scriere cifrată:



2. 1. 4. „Sistemul scărilor normale”

Problema citirii şi scrierii muzicale în şcolile de cultură generală a intrat şi în preocupările pedagogului german Johann Heinroth, care a publicat, în 1828, lucrarea intitulată *Volksnote oder vereinfachte Tonschrift*. Demersul său porneşte de la constatarea dificultăţilor pe care le întâmpină elevii din şcolile de cultură generală (şcolile populare, în terminologia vremii) în însuşirea scrierii muzicale şi a solfegierii, datorită notaţiei muzicale. Heinroth a încercat să realizeze un sistem de scriere şi citire simplu, care să fie uşor de însuşit de orice elev. Pentru aceasta, el a notat pe portativ, în locul notelor, literele corespunzătore treptelor gamei *Do* major: C, D, E, F, G, A, H. Simbolul lui *do* central, adică litera C, este aşezat pe prima linie a portativului, citindu-se de fapt, ca şi cum ar fi melodia ar fi notată în cheia **do**. Materialul muzical pe care s-a lucrat a fost extins, prin utilizarea tonalităţilor cu o alteraţie la armură şi a relativelor minore. *Sistemul scărilor normale* denumeşte totalitatea materialului sonor obţinut din cele şase tonalităţi, denumirea făcând trimitere la metoda medievală (*methodus normalis)*.

2. 1.5. Metoda de solmizaţie relativă cu sunet fundamental variabil

Această metodă a fost creată de pedagogul elveţian Johann Weber (1818-1902) şi a fost expusă în lucrarea sa *Theoretisch-practische Gesanglehre fur die allgemeine Volksschulen den Kantons Bern,* apărută în 1840. Caracteristicile metodei sale constau în delimitarea unor etape ale educaţiei, cărora le corespund sarcini precise şi folosirea unui sunet fundamental variabil pentru deprinderea scris-cititului muzical.

Johann Weber împărțea educaţia muzicală în mai multe etape, care se succed pe parcursul a zece ani. Anilor 1-2 de studiu le corespunde o primă etapă, cea a educaţiei muzicale intuitive, de-a lungul căreia elevii se familiarizează cu arta sunetelor prin învăţarea unor cântece după auz. Următoarea etapă cuprinde anii de studiu 3-6, iar această perioadă corespunde învăţării scris-cititului muzical. Copiii învaţă să scrie şi să citească prin aşezarea sunetului *do* central pe prima linie a portativului. În următorii ani, sunetul *do* central este aşezat, treptat pe toate liniile şi spaţiile portativului. Poziţia sunetului *do* este marcată în scris cu ajutorul unei liniuţe îngroşate la începutul portativului, aspect care ne trimite spre notaţiile perioadei medievale. În final, este abordat sistemul modal medieval.

Deşi metoda sa a avut o răspândire redusă, elementul ei de bază - sunetul fundamental variabil - a fost preluat şi valorificat de metodologia secolului al XX-lea, în tehnica solmizaţiei relative.

2. 1. 6. Metode fonetice de educaţie muzicală

Transformările survenite la nivelul limbajului muzical spre sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea aduc în atenţia pedagogilor noi probleme. Cromatizarea este una dintre

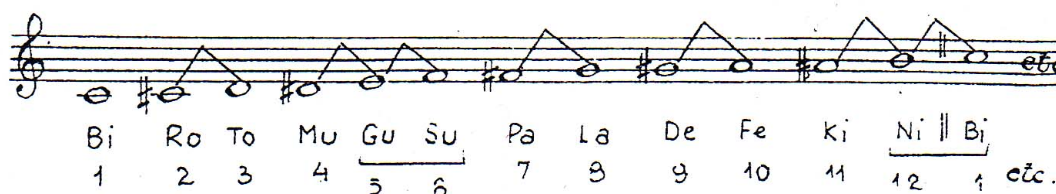
acestea şi constituie punctul de pornire al sistemului de solfegiere conceput de pedagogul german Karl Andreas Eitz (1848-1924).

Schimbarea radicală pe care o propune K. A. Eitz se referă la denumirile treptelor scării cromatice, care sunt alcătuite din 12 consoane diferite cărora li se adaugă una dintre vocale. Ordinea consoanelor este următoarea:

B R T M G S P L D F K N
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

A doua literă a silabei de solfegiere va fi o vocală, şirul următor fiind respectat cu rigurozitate: i, o, u, a, e. Scara cromatică va fi exprimată cu ajutorul următoarelor denumiri:

Exemplul



LECŢIA 5

2. 2. *Tonic- Sol-Fa* – o nouă metodă de scriere și citire muzicală

Educaţia muzicală înregistrează în secolul al XIX-lea un moment important în Anglia, datorită contribuţiilor metodice ale reverendului John Curwen (1816-1880). Confruntat cu dificultăţile învăţării imnurilor la şcoala duminicală, Curwen a ajuns la concluzia că auzul muzical absolut şi capacitatea muzicală absolută sunt rar întâlnite. Ca atare, nu contează felul în care este scrisă melodia sau înălţimea absolută la care este aceasta este intonată, dacă se păstrează în cântare succesiunea intervalică şi ritmică, expresia piesei. Prin metoda sa, John Curwen a dorit să faciliteze apropierea elevilor de muzică, recurgând simplificarea modului de învăţare a acesteia. Alternativa aleasă a fost renunţarea la portativ, solmizaţia relativă şi folosirea tonicii mobile.

Metoda sa este descrisă în lucrarea *Grammar of Vocal Music* din 1843, completată cu un manual practic intitulat *The Standard Course of Lessons and Exercises on the Tonic Sol-Fa Method (Manual general de lecţii şi exerciţii în metoda Tonic Sol-Fa),* apărut în 1858. În 1853, Curwen fondase „Societatea Tonic-Sol-Fa”, iar din 1862 sistemul său de educaţie muzicală a fost extins în toate şcolile din Anglia, fiind practicat apoi şi în alte ţări, în special în fostele colonii engleze. În 1863, a fost înfiinţată editura „J. Curwen & Son” – specializată în publicarea cărţilor privind educaţia muzicală –, iar în 1879 s-a deschis „Colegiul *Tonic Sol-fa*”, care peste 100 de ani se va transforma în „Curwen Institute” din Londra.

Metoda lui J. Curwen a fost promovată prin intermediul lucrărilor sale teoretice şi a cărţilor de cântece. Cu ediţia din 1872 a manualului său, în care portativul era total exclus, Curwen a dus metoda la desăvârşire, dar izolarea totală de notaţia guidoniană a însemnat (în opinia unor pedagogi care i-au analizat opera) declinul metodei *Tonic Sol-fa.* Cifrele consemnate de Curwen dovedesc amploarea pe care a avut-o răspândirea metodei pe parcursul a două decenii: în 1853 erau citirea în sistemul *Tonic Sol-fa* era practicată de 2000 de persoane, iar în 1872 numărul acestora crescuse la 315 000, iar în 1891 un milion şi

jumătate de copii învăţau să cânte în şcoala elementară cu ajutorul acestei metode. Era practicată în Australia, Noua Zeelandă, Africa de sud, Canada, SUA şi fusese răspândită de misionari în India, Madagascar, China, Japonia.

Metoda lui Curwen nu este însă în totalitate originală, căci ea se bazează pe metoda inventată de Sarah Glover (1785-1867) din Norwich, comitatul englez Norfolk, metodă numită *Norwich Sol-fa,* căreia Curwen îi aduce unele modificări. Ca şi Sarah Glover, J. Curwen a renunţat la portativ. Sunetele au fost numite în continuare *do, re, mi , fa, sol, la ti, do* (silaba ti îl înlocuieşte pe *si) ,* dar în scris acestea erau reprezentate cu literele iniţiale: *d, r, m, f, s, l, t, d*. Aceste litere corespundeau sunetelor din octava centrală. Pentru octava mică, literele erau însoţite de cifra 1, notată în dreapta jos: s_1 f_1, r_1, adică *sol, fa, re* din octava mică; octava a doua era reprezentată în scris prin notarea cifrei 2 lângă litera corespunzătoare, în dreapta sus: d^2, m^2, s^2, adică: *do, mi, sol* din octava a doua. Adăugarea unei vocale la litera iniţială marca apariţia diezilor şi bemolilor; era folosită litera *i* pentru diez, iar *a* sau *u* pentru bemol. De exemplu: *fi = fa diez*, *di = do diez, si = sol diez; ta = si bemol, ma = mi bemol, lu = la bemol* etc.

Pentru a uşura citirea, Curwen a renunţat la intonaţia absolută, toate melodiile fiind scrise şi citite în tonalităţile Do major sau la minor. Înălţimea la care se intona putea fi cea reală sau una apropiată, adaptată la ambitusul vocilor de copii. La începutul melodiei, exista o indicaţie în acest sens, pentru profesor; de exemplu: *d = s*, adică pentru a începe se va da tonul la înălţimea lui *sol*, care va fi numit de elevi *do.* Pentru redarea ritmului, erau folosite puncte, linii orizontale mai lungi sau mai scurte, bare de măsură şi acolade. Pentru a nota o melodie erau înşirate literele corespunzătoare sunetelor, însoţite de puncte şi linii, cum se poate observa în notația de sub portativele din exemplul următor:

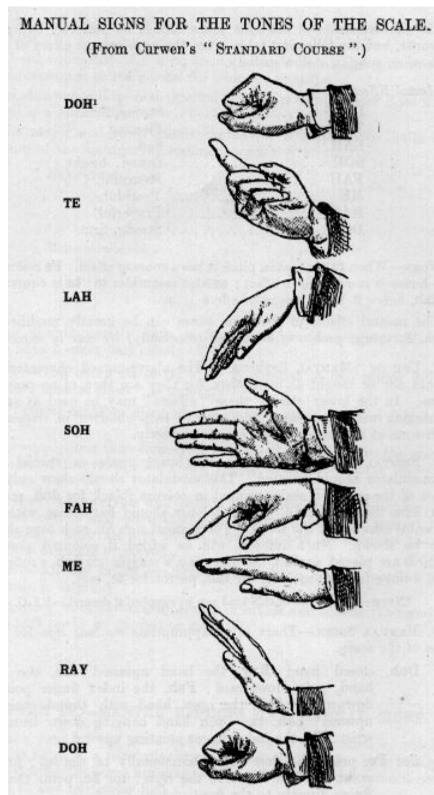
KEY E. *Exercise* 28.—A ROUND FOR FOUR VOICES. (M.) M. 112.

Pagină din manualul lui J. Curwen

Ordinea de însuşire a sunetelor era prefigurată de funcţiile treptelor în tonalitate. Astfel, se învăţau mai întâi sunetele acordului de tonică, apoi cele ale acordului de dominantă, sunetele acordului de subdominantă completând scara heptacordică. De aici provine, desigur, şi denumirea metodei: *Tonic Sol – Fa.*

Pentru ca linia melodică să fie vizualizată, Curwen a recurs la gesturi-simbol pentru fiecare treaptă a scării, asemănătoare fonomimiei contemporane. Aceste gesturi ale profesorului, executate în timpul cântării, aduc în mintea elevilor înălţimea sunetelor care alcătuiesc respectiva melodie şi le susţin intonaţia.

Fonomimia lui J. Curwen



Sarah Glover



Avantajele metodei *Tonic Sol – Fa,* de a putea solfegia în orice tonalitate, cunoscând însă doar tonalităţile de bază Do major şi la minor şi de a ilustra înălţimea sunetelor prin gesturi au fost sesizate de pedagogii de la începutul secolului al XX-lea. În Franţa, Maurice Chevais a folosit o altă formă a fonomimiei, alături de numeroase alte procedee şi mijloace didactice care valorificau experienţa didactică a predecesorilor Galin, Chevé, Déssirier. Compozitorul maghiar Kodály Zoltán a fost şi el interesat de realizările lui Curwen, a cărui metodă a studiat-o în Anglia. Întors în ţară, a dezvoltat ideile reverendului englez şi a pus bazele unui sistem de educaţie muzicală bazat pe folclorul maghiar, fonomimie şi solmizaţie relativă. La noi în ţară, metoda lui J. Curwen a inspirat pe profesorii Domokos Sándor (secolul al XIX-lea) şi Ioan Duca (secolul al XX-lea), care au încercat să introducă în activitatea didactică o metodă personală inspirată de cea a pedagogului englez, dar acestea nu s-au generalizat.

Exemplu de notaţie în sistemul J. Curwen, din ediția a doua a manualului:

FORWARD GAILY TOGETHER.

CHORAL MARCH FOR S.A.T.B.

(Printed by kind permission of Messrs. J. Curwen and Sons.)

WORDS AND MUSIC BY S. MCBURNEY, MUS. DOC.
(Fellow of the Tonic Sol-fa College.)

Doh is A.

{: . | *Twelve measures Instrumental.* ‖ s, :s, |s, :d .,r | m :— |— :— | m :m | m :l .,m }

{| s :— | f :— | f :l | s :f | m :s | d' :r' | m' :— | r' :— | d' :s, | d :s, } Bass.

| s, :s, | s, :d .,r | m :— | d :t, .,d | r :s, | s, :d .,r | m :— | — :— |
1.For-ward gai - ly to - geth - er, Let us hail the fes - tive day,
| m, :m, | m, :m, .,f, | s, :— | m, :s, .,s, | s, :f, | f, :m, .,f, | s, :— | — :— |

| d :d | d :d .,d | d :— | d :r .,m | f :t, | r :d .,t, | d :— | — :— |
2.Hap-py homesteads sur- round us, In peace-ful ver-dure ar- rayed,
| d :s, | d :s, .,s, | d :s, | d, :s, .,s, | t, :s, | t, :s, .,s, | d :s, | d, :— |
Let us hail the fes - tive, fes - tive day,
In peace-ful ver-dure ar- rayed, ar - rayed,

| s, :s, | s, :d .,r | m :— | d :t, .,d | r :s | l, :r | s, :— | — :— |
Na - ture smil-ing a - round us, Bids us cast dull care a - way,
| m, :m, | m, :m, .,f, | s, :— | m, :s, .,s, | s, :t, | fe, :fe, | s, :— | — :— |

| d :d | d :d .,d | d :— | d :s .,s | s :r | r :d | t, :— | — :— |
Beau-ty beams in the sun - shine That be- decks each ver - dant blade,
| d :s, | d :s, .,s, | d :s, | d :r .,d | t, :s, | r :r, | s, :— | — :— |

| r :r | r :d .,r | m :— | s :f .,m | m :r | r :l, .,r | d :— | t, :l, .s, |
Friends are wait-ing be- fore us, With a wel - come soon to be ours, And our
| s, :t, | s, :d .,t, | d :— | d :s, .,s, | l, :f, | fe, :fe, .,fe, | s, :— | — :f, .f, |

| f :f | f :m .,f | s :m | d :d .,d | d :l, | l, :r .,r | r :— | — :r .r |
Glad - ly na - ture re- joi - ces In the bright-ness born of the day, And a
| t, :s, | t, :s, .,s, | d :s, | m, :d, .,d, | f, :f, | r, :r, .,r, | s, :— | — :t, .t, |

| s, :s, | s, .s :f .,m | m :— | r :d .,d | d :d | d .t, :m .,r | d :— | — : ‖
hearts are light as our foot - steps Treading quick-ly o'er the flowers.
| m, :m, | s, :s, .,s, | l, :— | l, :l, .,l, | s, :m, | r, :s, .,f, | m, :— | — : ‖

| d :d | d :d .,d | d :— | r :re .,re | m :s | f :t, .,t, | d :— | — : ‖
thou - sand cheer - ful voi - ces Give a wel - come on our way.
| d :s, | m, :d, .,d, | f, :— | f, :fe, .,fe, | s, :s, | s, :- .,s, | d, :— | — : ‖

Staff Notation in CURWEN'S CHORAL HANDBOOK, No. 233, price 2d.

(32)

2. 3. Teste de autoevaluare

Alegeți răspunsul corect la următoarele întrebări:

1. Datorăm denumirea treptelor scării muzicale lui
   - a. Otto Gibelius.
   - b. Jan Amos Comenius.
   - c. **Guido d'Arezzo.**

2. Jean-Jacques Rousseau, Pierre Galin şi Emil Chevé au înlocuit portativul cu
   - a. **notația muzicală cifrată.**
   - b. notația literală.
   - c. notația neumatică.

3. Metoda de educație muzicală *Tonic-Sol-Fa* a fost inventată de John Curwen în
   - a. **secolul al XIX-lea.**
   - b. secolul al XVIII-lea.
   - c. secolul al XX-lea.

4. John Curwen a înlocuit notația pe portativ cu
   - a. cifre.
   - **b. litere.**
   - c. simboluri grafice.

5. În metoda de educație muzicală *Tonic-Sol-Fa* elevii solfegiază
   - a. în toate tonalitățile majore şi minore.
   - b. **numai în Do major şi la minor.**
   - c. în tonalități cu maxim trei alterații la armură.

6. Metoda de educație muzicală *Tonic-Sol-Fa* a fost folosită în secolul al XIX-lea în şcolile din
   - a. **Imperiul Britanic.**
   - b. America de Sud.
   - c. România.

7. Metoda de educație muzicală *Tonic-Sol-Fa*
   - a. s-a generalizat în secolul al XX-lea în Europa.
   - **b. a fost înlocuită în practica didactică, în secolul al XX-lea, de alte metode**.
   - c. a rămas în uz în Marea Britanie până în secolul nostru.

2. 4. Comentarii şi răspunsuri la testele de autoevaluare

Răspunsul corect la întrebare este marcat în cadrul textului cu litere **bold.**

2. 5. Lucrare de verificare nr. 2

INSTRUCŢIUNI

Pentru a putea realiza lucrarea de verificare lucrarea de este necesară aprofundarea Unității de învăţare nr. 2. Lucrarea va fi trimisă pe adresa de *e-mail* a titularului de curs: elena.chircev@gmail.com pentru corectare şi evaluare.

Pe prima pagină a lucrării se vor preciza următoarele:

- denumirea cursului;
- numele cursantului şi anul de studiu

Adăugaţi în finalul lucrării o notă de subsol în care menţionaţi în ce constă experienţa dumneavoastră didactică (dacă aţi lucrat sau nu în învăţământ; în ce şcoală? ce perioadă? cu ce clase?).

Tema:

1. Cum credeţi că a influenţat apariţia portativului evoluţia artei muzicale?
2. Răspundeţi la întrebarea „Este necesară învăţarea notaţiei muzicale în şcoala generală?" şi formulaţi argumente pentru a vă susţine răspunsul.

Extensia fiecărui răspuns trebuie să fie de cel puţin o jumătate de pagină.

Punctaj:

- 4 puncte întrebarea nr. 1;
- 4 puncte întrebarea nr. 2;
- 1 punct pentru originalitate, argumentare şi exprimarea clară a ideilor.
- 1 punct din oficiu.

2. 6. Rezumatul unităţii de învăţare

Unitatea de curs prezintă soluţii propuse de-a lungul secolelor în încercarea de a uşura învăţarea muzicii prin substitute ale notaţiei muzicale, insistând asupra unor metode şi procedee care au cunoscut o răspândire apreciabilă în anumite perioade istorice. Sunt subliniate acele elemente care au fost preluate ulterior de pedagogi ai secolului al XX-lea.

2. 7. Bibliografie minimală

- Csire, Iosif, *Educaţia muzicală din perspectiva creativităţii*, Universitatea Naţională de Muzică, Bucureşti, 1998
- Munteanu, Gabriela, *De la didactica muzicală la educaţia muzicală*, Editura Fundaţiei „România de Mâine", Bucureşti, 1997

Unitatea de învăţare nr. 3

Orientări noi în pedagogia muzicală

Cuprins

LECŢIA 6

3.1. Pedagogia muzicală în secolul al XX-lea. Orientări. Caracteristici

La începutul secolului al XX-lea, se manifestă în câmpul pedagogiei numeroase iniţiative, determinate de transformările din societate, de apariţia unor noi curente de gândire. Aceste preocupări, care plasează în centrul activităţii didactice individualitatea copilului, generează intense cercetări

psihologie asupra acestuia şi abordări experimentale ale actului educativ. Toate acestea vor contribui la transformarea radicală a concepţiei asupra activităţii didactice, la căutarea unor noi forme de organizare – în afara sistemului pe clase şi lecţii cunoscut până atunci – la experimentarea unor noi metode şi mijloace didactice, care să valorifice tendinţa spre activitate şi efort propriu al copilului. Obiectivul principal al educaţiei devine acela al pregătirii elevului în aşa fel încât să se realizeze dezvoltarea plenară a personalităţii sale.

Educaţia muzicală nu rămâne în afara acestor preocupări, muzicieni precum: Émil Jaques-Dalcroze, Édgar Willems, Carl Orff, Shinichi Suzuki sau Kódály Zoltán remarcându-se prin conceperea unor metode pedagogice moderne, bazate pe relaţiile psihologice existente între muzică, fiinţa umană şi lumea creată. Rezultatele cercetărilor de psihologie îşi pun tot mai insistent amprenta asupra educaţiei muzicale în secolul al XX-lea, diferenţiind-o în acest fel de învăţământul muzical tradiţional. Se conturează treptat o nouă concepţie asupra educaţiei muzicale, care nu mai este privită doar ca modalitatea de însuşirea a elementelor de limbaj muzical, ci ca o posibilitate de trezi şi dezvolta omul din noi. Muzica devine astfel un important factor de formare a personalităţii umane, deoarece creează un climat propice trezirii facultăţilor creatoare, dar şi pentru că ea poate favoriza dezvoltarea majorităţii facultăţilor umane.

LECȚIA 7

3. 2. Maurice Chevais şi „şcoala activă”

Date biografice

- Maurice Chevais (1880-1943), pedagog și folclorist francez
- studii la Conservatorul din Paris;
- profesor; inspector cu problemele învățământului muzical şcolar parizian, între 1919-1940;
- teoretician, autor a numeroase articole și manuale școlare; a elaborat tratate pedagogice, manuale şcolare, colecţii de cântece, instrucţiuni pentru aplicarea metodelor propuse, în diferite etape şcolare.
- militant neobosit pentru o transformarea concepţiei asupra educaţiei muzical şcolare;
- concepţia sa a stat la baza organizării educaţiei muzicale în Franţa, în perioada interbelică ;

Lucrări pedagogice: *Educaţia muzicală a copilăriei (patru volume), Copilul şi muzica, Arta de a preda, Metoda activă, Predarea muzicii în învăţământul secundar, Probele de pedagogie muzicală pentru examenele de profesorat, Înaintea solfegiului.*
Manuale: *Abecedarul muzical. Prima carte pentru elevi; Solfegii pentru şcolari (două volume).*
Culegeri de cântece: *Sărbătoarea florilor, Pentru săptămâna mamelor, Pe drum, Sărbătoarea muncii, Cântece cu gesturi, Cântecele celor patru anotimpuri, 75 de canoane cu text etc.*
Culegeri folclorice: *Cântece populare din Val-de-Loire,* 1925

3.2.1.Concepţia pedagogică

Adept al ideilor înnoitoare de la începutul secolului al XX-lea, pasionat de psihologia copilului şi unul dintre primii cercetători în acest domeniu, Maurice Chevais a elaborat o vastă operă pedagogică, lucrarea sa cea mai importantă fiind *L'éducation musicale de l'enfance*. Fin cunoscător al istoriei pedagogiei muzicale, posedând o cultură vastă, şi-a consacrat viaţa cercetărilor de pedagogie muzicală, fiind considerat una dintre personalităţile de referinţă ale vremii. A fost prezent la toate manifestările ştiinţifice importante din perioada interbelică – congrese, colocvii, conferinţe – şi colaborator activ al revistelor „L'Art à l'École” şi „La Musique à l'École”. A fost îndrumătorul a numeroşi profesori de muzică, institutori, directori de şcoli.

Metoda sa a fost răspândită în multe ţări europene. Unele dintre soluţiile metodice propuse de pedagogul francez au fost preluate şi de pedagogia muzicală românească, regăsindu-se în lucrările elaborate de profesor emerit Ana Motora-Ionescu[30].

În lucrările sale, Maurice Chevais face o analiză a modului în care se realiza educaţia muzicală, arătând că metodele tradiţionale practicate de profesorii francezi ai vremii se bazează pe elemente pur intelectuale, care sunt periculoase în învăţământul artistic. Pedagogul francez consideră că profesorii de muzică trebuie să se adreseze sensibilităţii copilului şi să profite de puterea muzicii pentru a-l atrage pe copil spre această artă, spre studierea ei. Pedagogul francez era de părere că insuccesul în şcoală al metodelor din învăţământul muzical bazate pe raţionament a fost dovedit de nenumărate ori, pentru că muzica nu poate fi tratată ca o limbă moartă şi nu se pot aduce în educaţia muzicală practici perimate; acestea sunt ineficiente, fapt dovedit în numeroase ocazii. Chevais remarcă şi poziţia unor profesori pentru care manualul ocupă un loc nemeritat, apreciind că nu i se poate cere nimic manualului când este vorba despre viaţa sunetelor. „Maurice Chevais porneşte de la ideea că *natura copilului condiţionează sistemul de educaţie muzicală* şi că educaţia muzicală a tuturor copiilor este posibilă – *cu rare excepţii patologice.* Educabilitatea *devine însă mai uşoară şi mai dificilă în funcţie de diferite tipuri de copii, pe care trebuie să îi cunoaştem şi să-i tratăm diferenţiat, în raport cu caracterul fiecăruia.”*[31]

Multe dintre ideile rezultate din observarea comportamentului copiilor, din experimentările sale la clasă au fost expuse în lucrarea *Arta de a preda*. Reţinem câteva dintre acestea în continuare[32]:

- pentru a cunoaşte bine un copil trebuie să-l instruieşti; pentru a-l instrui trebuie să-l cunoşti; pentru a-l instrui şi a-l cunoaşte trebuie să îl iubeşti;
- la copii jocul constituie o funcţie vitală;
- există mare deosebire între joc şi exerciţiu artistic: arta este superioară jocului, ambele având un element comun, plăcerea izvorâtă din mişcare, sentiment şi activitate spirituală;
- copiii, ca şi oamenii primitivi, sunt atraşi mai întâi de ceea ce la place;
- nu există o metodă care să poată conveni tuturor copiilor;
- la diversitatea de dotări muzicale ale copiilor, trebuie să corespundă o şi mai mare diversitatea de mijloace şi procedee în învăţământul muzical;
- trebuie să facem distincţie între copiii „imitatori” şi copiii „creatori”;
- solfegiul ucide muzica, pentru că el educă numai ochiul;
- un antrenament auditiv şi vocal de mai mulţi ani va fi necesar înaintea studiului sunetelor.

Adept al principiilor „şcolii active”, M. Chevais a pledat în lucrările sale pedagogice pentru o educaţie muzicală timpurie, începută în perioada când copilul este ghidat de simţuri şi înclinat să imite cu uşurinţă pe cei din jurul său. Sistemul de educaţie muzicală propus are la bază trei **principii**:

- realizarea culturii vocal-auditive,
- dezvoltarea simţului pentru frumos şi
- formarea unei bogate culturi muzicale.

---

[30] Ana Motora-Ionescu, *Îndrumător pentru predarea muzicii la clasele I-IV*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978; Ana Motora-Ionescu, Anton Dogaru, *Îndrumări metodice pentru predarea muzicii la clasele V-VIII,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983.

[31] Csire Iosif, *Educaţia muzicală din perspectiva creativităţii,* Universitatea Naţională de Muzică, Bucureşti, 1998, p. 126.

[32] Cf. Gabriela Munteanu, *De la educaţia muzicală la diactica muzicală* , Editura Fundaţiei „România de mâine”, Bucureşti, 1997, p.117.

Sistemul are o structură concentrică şi se realizează în trei stadii educative care urmează dezvoltarea psiho-fizică a copilului, începând de la **educaţie oral-intuitivă**, la **alfabetizare muzicală** şi apoi la **cultură estetică**[33].

3.2.2. Stadiile educației muzicale

Stadiul I corespunde vârstei **6-9 an**i şi reprezintă perioada de iniţiere muzicală a copilului, cea în care acesta percepe sunetele pe cale oral-intuitivă. M. Chevais împarte această perioadă în 7 etape, în care sunt abordate probleme privind înălţimea, durata şi intensitatea sunetelor muzicale.

Sunetele muzicale sunt învăţate în următoarea succesiune:

- Etapa I: cvinta perfectă **do – sol;** audierea, intonarea şi determinarea asociată a celor două sunete.
- Etapa II: Sunetul **mi;** este integrat în acordul şi arpegiul **do-mi-sol,** cele trei sunete constituind diferite combinaţii melodice şi devenind centrul psihologic al tonalităţii majore.
- Etapa III: pentacordul **do-re-mi-fa-sol;** în această etapă se realizează exerciţii de intonaţie pe una şi două voci, exerciţii de recunoaştere şi audiţii interioare, se învaţă cântece.
- Etapa IV: sunetul **do^{2}**.
- Etapa V: sunetele **la** şi **si.**
- Etapa VI: „scara vocală”, care se completează cu învăţarea sunetelor **si** grav şi **sol^{2}**; se intonează acum acorduri majore şi minore.
- Etapa VII: „etapa tonalităţii şi modurilor”; se vocalizează pe scara naturală suitoare şi coborâtoare, fără a cunoaşte însă semnele de alteraţie.

Duratele se învaţă şi ele treptat, pornind de la unitatea de timp – pătrime – către multiplii săi – valorile de 2, 3, 4 timpi –, iar apoi către diviziunile şi subdiviziunile timpului.

Metoda lui M. Chevais se bazează pe cvinta **do – sol,** pe care o consideră a fi în *toate ţările etalonul justeţei intonaţiei* şi cel mai simplu *liant* pentru că are două funcţii: de tonică şi de dominantă. Acordul **do – mi - sol** este cel care, prin maxima sa consonanţă, ne instalează în muzica tonală, iar pentacordul **do – re – mi – fa – sol** este o punte de legătură între etapa anterioară şi cea a gamei. Adăugarea sunetului **la** şi completarea ulterioară a scării muzicale permite şi studierea acordurilor majore şi minore[34].

Pe baza achiziţiilor din etapa oral-intuitivă, se trece la alfabetizarea muzicală a elevului, în cel dea la doilea stadiu al educaţiei.

Stadiul II corespunde vârstei cuprinse **între 9-12 ani** şi reprezintă **„perioada solfegiului”.** În paralel cu învăţarea notaţiei muzicale, se continuă studiul pe cale senzorială, realizându-se o amplificare şi adâncirea a deprinderilor acumulate în stadiul anterior. Sunt reluate acum conţinuturile primului stadiu, păstrându-se succesiunea problemelor, dar, de această dată, din perspectiva notaţiei muzicale. Există astfel o permanentă legătură între noţiunile **însuşite oral-intuitiv şi ipostaza scrisă a celor învăţate anterior.**

Stadiul III începe **după vârsta de 12 ani**, fără a fi precizată limita superioară, căci formarea unei culturi muzicale este un proces îndelungat, ce vizează deja educaţia permanentă. Acesta este **„stadiul**

[33] Apud Csire Iosif, op. cit., pp. 127-128.
[34] M. Chevais, *Avant le solfege*, Editura Alphonse Leduc, Paris, 1937, p. 3-4, cf. Gabriela Munteanu, op. cit., p.118.

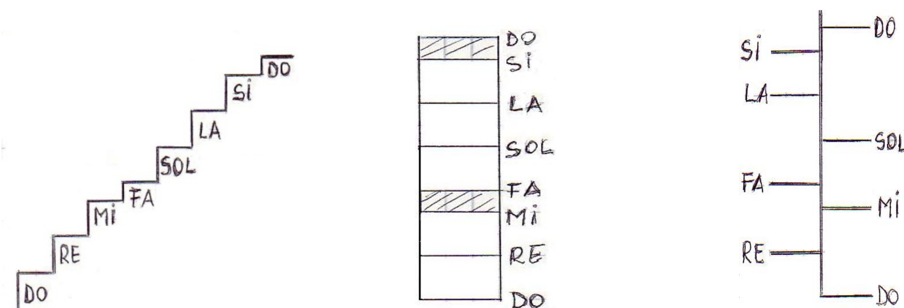
polifoniei şi armoniei”. Activităţile sunt orientate acum spre însuşirea unei culturi muzicale bogate, solfegierea polifonică şi armonică aducându-şi aportul în acest sens.

3.2.3. Soluții metodice și mijloace didactice

Pentru însuşirea şi fixarea sunetelor muzicale, este folosită **fonomimia**, procedeu pe care îl consideră deosebit de folositor. Prin intermediul gesturilor fonomimice, elevii au o reprezentare vie a înălţimii sunetelor, atât la solfegiere cât şi la dictare. Pe de altă parte, profesorul are posibilitatea unui control frontal permanent al clasei, urmărind cum reprezintă elevii (care stau cu ochii închişi), prin gesturi, sunetele muzicale.

Educarea auzului muzical este stimulată şi de un bogat material didactic vizual. Chevais foloseşte mai multe **forme de reprezentare a scării muzicale**:

Scăriţa papagalului



Regăsim aceste scări şi în bibliografia românească de specialitate[35]. Profesoara Ana Motora-Ionescu sugerează întrebuinţarea acestor scheme grafice pentru exerciţiile de intonaţie, profesorul indicând denumirea sunetului care trebuie intonat de elevi frontal, pe grupe sau individual. Ana Motora-Ionescu apreciază că ambele scări prezintă aceeaşi eficienţă pentru fixarea sunetelor **sol - mi**, dar când numărul sunetelor muzicale învăţate sporeşte este mai potrivită „scăriţa papagalului”, care grupează sunetele arpegiului – cu caracter mai stabil – în partea dreaptă, în vreme ce restul sunetelor – mai instabile – sunt grupate pe stânga. Scara pe care sunt efectuate exerciţiile se intonaţie se construieşte progresiv, adăugându-se fiecare treaptă doar în momentul în care se învaţă sunetul corespunzător.

Printre mijloacele didactice folosite de M. Chevais se numără şi „**portativul mut”,** fără note, în care propunătorul indică locul pe portativ al notelor corespunzătoare anumitor sunete. Acest portativ trebuie desenat mai mare pentru ca elevii să poată observa mai bine linia sau spaţiul indicat de propunător. Exerciţiile pe „portativul mut” solicită intens atenţia elevilor şi realizează eficient asocierea *denumire – loc – sonoritate.*

Pentru a dezvolta capacităţile ritmice ale elevilor, Chevais propune în etapele iniţiale folosirea **dactiloritmiei**, procedeu inventat de Déssirier şi folosit pentru dicteu ritmic. Duratele notelor ce trebuie scrise de elevi sunt reprezentate cu ajutorul degetelor, fiecare deget reprezentând o notă de un timp. Când degetele sunt lipite nota durează doi, trei, patru timpi. Pauzele se redau prin îndoirea degetelor, iar pauza pentru o măsură este indicată de pumnul strâns. Măsura este indicată de profesor, înainte de a începe dictarea. Noţiunea de timp este asociată de M. Chevais şi cu pasul sau gestul mânii, care mai târziu vor reprezenta durata de pătrime.

---

[35] A se vedea, spre exemplu Ana Motora-Ionescu, *Îndrumător...*, *op. cit.,* p. 94, dar aceste scheme se întâlnesc şi în manuale şcolare, mai vechi sau mai noi.

În concepţia pedagogului francez, atitudinea activă a elevilor este deosebit de importantă pentru eficienţa actului educativ; de aceea, în centrul activităţilor cu elevii este plasat **exerciţiul-joc**, metoda predilectă a pedagogului francez. Premisele de la care se porneşte sunt: „a simţi înainte de a învăţa" şi „a învăţa făcând", astfel că, sunt deosebit de importante observaţia, experienţa artistică nemijlocită, audiţia. În acest sens, trebuie precizat că pedagogul francez recomandă, mai puţin audiţia comentată, realizată cu înregistrări ale unor lucrări muzicale, considerând că niciodată mijloacele audio-vizuale nu pot înlocui concertul audiat în sala de spectacol.

Soluţiile metodice la care a recurs Chevais vizează adesea un domeniu de interes şi pentru învăţământul contemporan, acela al creativităţii. Câteva posibilităţi de organizare a activităţii cu elevii, în sensul dezvoltării creativităţii acestora, sunt enumerate de profesorul Csire Iosif[36]:

- conversaţia sau dialogul dintre profesor şi elev pe teme determinate, evitându-se preocupările pentru probleme de gramatică;
- dialogul cântat între doi elevi;
- rolul imaginar, în care copilul se dedublează şi imită vocea altui copil cântând;
- monologul dialogat, adică un duet fără interlocutor: copilul joacă, rând pe rând, rolul a două personaje fictive;
- jocul de meseriaş, constă în producerea cântecului în funcţie de necesitatea ritmizării lucrului;
- transformarea unor cântece, care par imperfecte sau necorespunzătoare textului literar;
- jocuri cu notaţie, prin care copilul va fi orientat către mici compoziţii scrise; melodiile se construiesc pe un text dat şi scris pe tablă.

Experienţa didactică a profesorului francez Maurice Chevais este puţin cunoscută în ţara noastră în mod direct, căci nici una dintre lucrările sale nu a fost tradusă, deşi ideile sale au fost în atenţia profesorilor români de muzică. Dar viabilitatea unora din soluţiile sale pedagogice, care îşi au originea în preocupările reprezentanţilor „şcolii active" din prima jumătate a secolului al XX-lea, se verifică încă în unele lecţii susținute în şcolile româneşti.

LECȚIA 8

4. Émil Jaques-Dalcroze şi euritmia

Date biografice

- Émil Jaques-Dalcroze (1865-1950), compozitor, pedagog elvețian.
- s-a născut, la Viena, în 1865, dar aparţine unei familii din Sainte-Croix, cantonul Vaud din Elveţia.
- a urmat studii muzicale temeinice la Viena şi Paris, cu Anton Bruckner şi Léo Delibes.
- în 1892, a fost numit profesor la Conservatorul din Geneva și a început să fie preocupat de problemele educaţiei muzicale.
- 1905 a început să lucreze cu o clasă de voluntari.
- 1915 a fondat la Geneva „Institutului pentru Muzică şi Ritm" (numit în prezent „Institutul Jaques-Dalcroze") unde a experimentat metoda sa de educaţie muzicală, cunoscută sub numele de „euritmie". .
- este considerat precursorul muzicoterapiei.

Lucrări didactice: *Le Rythme, la musique et l'éducation* (1920), *Eurithmycs, Art and Education (1930)*

Compoziţii muzicale: opere, pantomimă, trei cvartete de coarde, două concerte pentru vioară şi orchestră, suite orchestrale etc.

---

[36] Cf. Csire Iosif, op. cit., p. 138.

4. 3. 1. Scurt istoric al metodei

Cunoscut mai întâi în calitate de compozitor al unor lucrări de factură diversă, de la muzică de cameră la operă sau lucrări simfonice, Émile Jaques-Dalcroze a atras în mod deosebit atenţia după ce a dezvoltat metoda de educaţie muzicală care îi poartă numele. Începuturile acesteia sunt legate de activitatea sa didactică. Nemulţumit de modul arid şi limitat în care se realiza educaţia muzicală în şcolile, liceele şi conservatoarele vremii, de faptul că se acorda mai multă atenţie cititului şi scrisului, decât dezvoltării calităţilor auditive, ritmice şi artistice ale elevului, Émile Jaques-Dalcroze a încercat să caute material didactic potrivit pentru a schimba această situaţie. Dar literatura de specialitate nu oferea metodele şi mijloacele didactice adecvate pentru a sprijini concepţia sa asupra educaţiei muzicale. Observarea studenţilor cu care lucra şi întrebările pe care educatorul şi le-a pus în legătură cu lipsa de performanţă a unora dintre aceştia au adus schimbarea necesară şi au generat soluţiile pe care le cunoaştem astăzi. Dalcroze mărturisea că progresul lent al unui student de la cursul său, cu probleme grave de ritm, a inspirat o nouă manieră de realizare a lecţiilor; curând, acestea s-au ţinut cu picioarele goale, în săli de balet şi cu studenţii mişcându-se şi cântând în acelaşi timp. Metoda s-a dezvoltat între 1892 şi 1910, ca urmare a căutărilor pedagogului şi a consultării unor pedagogi, psihologi, dansatori şi actori.

În anul 1910, cu sprijinul unor oameni de afaceri, a fost construit la Hellerau, în apropiere de Dresda, un institut dedicat educaţiei muzicale. Prezenţa lui Dalcroze la Hellerau se alătura unor spectacole de mare răsunet, printre care cele susţinute de Diaghilev şi trupa sa de balet, precum şi celei a unor personalităţi de prim rang care reprezentau diferitele arte: Bernard Shaw, Arthur Honegger, Paul Claudel, Ernest Ansermet ş.a.

Primul război mondial a întrerupt prematur această activitate, dar nu şi preocupările lui Dalcroze în această direcţie, astfel că, din anul 1915, a început să funcţioneze la Geneva „Institutul pentru Muzică şi Ritm”. Au fost formate acolo numeroase generaţii de profesori care au dus mai departe metoda Dalcroze şi au contribuit la răspândirea ei rapidă în lume datorită şcolilor de euritmie deschise la Londra, Paris, Berlin, Stockholm şi New York. Pentru aceste şcoli a fost elaborat un material muzical consistent, Dalcroze compunând peste 1000 de cântece şi solfegii pentru dezvoltarea auzului şi citire la prima vedere.

Activitatea institutului fondat de Dalcroze continuă şi în prezent. Numit acum „Institutul Jaques-Dalcroze”, acesta oferă copiilor, elevilor, amatorilor interesaţi cursuri de ritmică, ritmică-solfegiu, pian, improvizaţie muzicală şi expresie corporală.

În prezent, *Ritmica* este obiect de studiu în peste 30 de ţări, pe patru continente, educatorii fiind formaţi în peste 4o de centre din diferite ţări ale lumii: Austria, Belgia, Canada, Elveţia, Franţa, Germania, Italia, Israel, Japonia, Marea Britanie, Polonia, Rusia, Spania, Suedia, Statele Unite ale Americii etc.

Profesorii de *Ritmică*, precum şi simpatizanţii din lumea întreagă sunt reuniţi în « Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique » (FIER) [Federația Internațională a învățământurilor de Ritmică], organism care are menirea de a face cunoscută metoda şi de a înlesni schimburile internaţionale pe această temă.

4.3.2. Concepţia pedagogică

Émile Jaques-Dalcroze se numără printre primii muzicieni care au militat pentru iniţierea unor reforme privind educaţia muzicală, la începutul secolului trecut. Metoda sa de educaţie muzicală se

adresează tuturor vârstelor şi tuturor celor interesaţi, nu face diferenţe în funcţie de calităţile muzicale ale individului, pregătind elevi talentaţi, pentru cariera muzicală, dar şi copii şi adulţi obişnuiţi, interesați de muzică, dar fără a dori să transforme învățarea acesteia într-o meserie. Institutul său din Geneva a fost frecventat de copii preşcolari şi de adulţi, de copii cu intelect şi fizic normal, dar şi de ambliopi şi copii cu deficienţe motorii.

Metoda a fost influenţată de ideile filozofice ale vremii, privitoare la unicitatea individului şi realizarea acestuia prin punerea în valoare a tuturor facultăţilor sale, prin valorificarea deplină a potenţialului său. Asimilarea acestor idei a permis muzicianului să abordeze educaţia muzicală dintr-o perspectivă nouă, centrată pe stimularea elevului în încercarea de a-şi exprima propria personalitate, de a-şi găsi echilibrul şi de a se dezvolta armonios, participând activ la procesul de învăţare.

Dalcroze a pornit de la premisa că sursa tuturor ideilor muzicale este corpul uman şi că mişcarea corpului afectează percepţia muzicală. Prin **mişcare, relaxare, ascultare, expresie corporală şi vocală** elevul descoperă legile care guvernează relaţia dintre energie, spaţiu şi timp. Studiul componentelor muzicii – ritm melodie, armonie – este abordat prin intermediul ritmurilor corporale. Obţinerea de rezultate depinde de **ascultarea atentă a muzicii** şi nu se sprijină pe repetarea mecanică a exerciţiilor.

Metoda sa a primit numele de *euritmie,* căci se acordă o importanţă deosebită ritmului. Ritmica dalcroziană presupune stabilirea unor relaţii între mişcările naturale ale corpului, ritmurile muzicale şi capacitatea de imaginaţie şi reflexie. Exerciţiile propuse sunt, din această cauză, căi care permit să descoperi şi să înţelegi muzica prin experienţa întregului organism; educaţia sensibilităţii şi puterii reprezentării rapide se adresează simultan facultăţilor auditive şi motrice.

O idee importantă a lui Dalcroze este aceea că sistemul nervos al omului este un acumulator de energie. Potenţialul energetic al omului poate fi recuperat prin educaţia muzicală, un rol deosebit având în acest sens exerciţiile de Ritmică. Acestea se adresează următoarelor aspecte:

1. atenţia, concentrarea, controlul de sine, memoria;
2. cunoaşterea spaţiului şi a corpului;
3. coordonarea mişcărilor, independenţa gestului;
4. imaginaţia originalitatea, sensul şi simţul nuanţelor;
5. relaţia şi integrarea socială, simţul responsabilităţii;
6. reeducarea.

Referitor la exerciţiile practicate, Dalcroze explică: „Toate exerciţiile din metoda de ritmică au ca obiectiv creşterea capacităţii de concentrare, de a obişnui corpul să asculte de ordine superioare, de a crea numeroase abilităţi motrice şi reflexe care să te ajute să obţii cu un efort minim efect maxim, să te liniştească să îţi întărească voinţa şi inculce ordine şi claritatea în organism”.[37] Iată care sunt aceste exerciţii[38]:

- exerciţii de conectare musculară şi respiratorie
- divizare şi accentuare metrică, descompunerea duratelor, accente regulate și neregulate
- memorizare metrică
- concepere rapidă a măsurii prin văz şi auz
- studiul ritmurilor în spațiu cu ajutorul simțului muscular

[37] Émile Jaques-Dalcroze: *Le Rythme, la musique et l'éducation*, Fostich edit. 1965.

[38] Émile Jaques-Dalcroze, *La musique et nous*, pp. 23-24 cf. Susane Martinet, *op. cit*. p. 38.

- aplicare la pian a exercițiilor de voință spontană și inhibiție (schimbul ritmului, tonalității, armoniei, schimbări ale sensului, nuanțe alternante nuanțelor
- exerciții de concentrare; ascultare/audiție interioară
- asociere a mișcărilor mâinii cu mișcarea vocală
- exerciții de achiziție a unor automatisme variate și pentru combinarea și alternarea lor cu acte voluntare spontane
- studiu al „nuanțelor" agogice și dinamice, al sincopelor și al altor ritmuri
- exerciții de disocierea a mișcărilor
- studiul anacruzei, liniștii și frazării
- dublă și triplă accelerare și încetinire a mișcărilor
- exerciţii de contrapunct şi poliritmie
- Accente patetice, nuanțe, mai multă expresivitate
- Notație, lectură, transpoziție a ritmurilor plastice și ritmurilor muzicale
- Improvizație la patru mâini la pian, dialoguri între voce și pian.

Metoda dalcroziană este o abordare inovatoare, care cuprinde mişcarea ritmică, pregătirea auditivă şi improvizaţia fizică, vocală şi instrumentală.

Există trei **componente** ale acestei activităţi:

1. **Euritmia** – prin intermediul căreia se învaţă noţiunile de ritm şi de structură;

2. **Solfegiul** – pentru care Dalcroze propune o abordare diferită faţă de pregătirea tradiţională în privinţa citirii muzicale; o metodă care dezvoltă înţelegerea notelor, înălţimilor şi tonalităţilor prin activităţi care scot în evidenţă înţelegerea auditivă imediată.

3. **Improvizaţia** – exprimă înţelegerea notaţiei muzicale, a formei şi sensului muzicii prin crearea spontană a muzicii, folosind mişcarea, vocea şi instrumentele.

O atenţie deosebită este acordată dezvoltării sensibilităţii muzicale, necesară pentru a exprima elementele muzicii. De aceea, în orice activitate, **partea practică precede întotdeauna teoria**, Dalcroze fixând o succesiune de **patru paşi** care trebuie urmaţi:

- să reacţionezi, să simţi, să înţelegi;
- să îţi imaginezi, să reproduci şi să improvizezi;
- să identifici, să descrii şi să scrii;
- să compui sau să creezi.

Sistemul de educaţie muzicală conceput de Émile Jaques-Dalcroze presupune o lungă şi riguroasă pregătire din partea profesorului, fapt sesizat de cei care îi studiază opera. Principiul pe care se bazează metoda ritmică este că nu trebuie să îl înveţi pe elev reguli înainte să experimentezi faptele care au condus la crearea acelor reguli; să învăţăm să ne folosim toate facultăţile noastre înainte de a cere să le folosească elevii.

Demersul pedagogic dalcrozian presupune realizarea unei educaţii artistice printr-o **pedagogie activă şi predominant ludică**, centrată pe dezvoltarea **memoriei**, **concentrării**, **imaginaţiei** şi **creativităţii** individului în cadrul **activităţilor de grup**, stimulând şi favorizând responsabilizarea acestuia. Experimentarea, observarea continuă, conştientizarea ritmului şi expresia corporală, preced totdeauna cunoaşterea teoretică, ajutând înţelegerea noţiunilor şi sporind temeinicia cunoştinţelor. Metoda permite dezvoltarea personalităţii, sensibilităţii şi aptitudinilor artistice.

Traseul urmat în educaţie este marcat de trei repere importante şi poate fi sintetizat în termenii: *descoperire*, *conştientizare*, *creaţie*. *Descoperirea* este legată de spontaneitate, dialog, reflexie şi activitatea în cadrul grupului, ea permiţând achiziţiile primare prin experimentare şi acumulare de experienţă personală. Rolul profesorului este acela de a selecta domeniile de studiu, în funcţie de interesele cursanţilor şi în raport cu materia care trebuie achiziţionată; de a găsi mijloacele care asigură eficacitatea optimă pentru stadiul iniţierii; de a asigura sinteza şi operarea cu achiziţiile acestei etape.

Principala caracteristică a etapei *conştientizării* o reprezintă îmbogăţirea potenţialului creativ, prin operarea cu elementele însuşite în etapa anterioară, depăşirea stadiului de imitare prin aportul propriei imaginaţii. Este etapa care favorizează dezvoltarea limbajului artistic şi expresia corporală, stimulează concentrarea şi inteligenţa.

Cea de a treia perioadă, cea a *creaţiei*, reprezintă pasul spre formarea propriului limbaj artistic, fiind dominată de autonomie şi auto-învăţare, afirmarea fiecărei personalităţi.

În concluzie, Ritmica dalcroziană nu reprezintă un scop în sine, ci un mod de dezvoltare care asociază jocurile şi regulile, libertatea şi rigoarea, improvizaţia şi gândirea creativă. Metoda Dalcroze se distinge prin abordarea inovatoare, fiind o metoda pluridisciplinară şi interactivă. Educaţia muzicală se realizează în grup şi permite elevilor de diferite vârste – copii şi adolescenţi, adulţi sau viitori profesori – să înveţe muzica, dat totodată, să lucreze împreună asupra propriei capacităţi de adaptare, de reacţie, de contact şi de socializare. Studenţilor şi profesorilor de muzică le oferă o nouă privire asupra exercitării competenţelor lor personale; copiilor şi adulţilor amatori le facilitează accesul printr-o manieră vie, dinamică spre cunoaşterea de sine şi plăcerea descoperirii propriilor valenţe artistice.

Ideile lui Dalcroze au influenţat nu doar domeniul pedagogiei muzicale, ci au fost dezvoltate creator de unii elevi ai săi, deveniţi personalităţi artistice renumite care au contribuit la punerea bazelor dansului modern, precum Mary Wigman (1886-1973) şi Dore Hoyer (1911-1967).

Activitatea institutului fondat de Dalcroze continuă şi în prezent. Numit acum „Institutul Jaques-Dalcroze", acesta oferă copiilor, elevilor, amatorilor interesaţi cursuri de ritmică, ritmică-solfegiu, pian, improvizaţie muzicală şi expresie corporală.

Euritmia este folosită în prezent în multe școli din lume (de exemplu, școlile Waldorf[39]). La vârsta mică, exercițiile de euritmie au rolul de a dezvolta coordonarea, atenția și capacitatea de concentrare a copiilor. Practicarea euritmiei contribuie la dezvoltarea fizică, emoțională, cognitivă a copiilor, la integrarea socială și la îmbogățirea culturii generale. De asemenea, euritmia este folosită în scop terapeutic, contribuind la tratarea bolilor somatice, a problemelor de dezvoltare, a celor de somn, a deficiențelor de învățare.

Internetul oferă numeroase exemple de activități de euritmie, precum cele de la următoarele adrese:
http://www.youtube.com/watch?v=5T32SVNZsC4
http://www.youtube.com/watch?v=5yJk9eA_mL4
http://www.youtube.com/watch?v=fnjwRHyOD1o
http://www.youtube.com/watch?v=Pq6IvJDqKB0
https://www.youtube.com/watch?v=EOEditUWK54
https://www.youtube.com/watch?v=EOEditUWK54
http://www.youtube.com/watch?v=DXwJZ7FD3FY

---

[39] Vezi informații pe *site*-ul oficial al Federației Waldorf din România, la adresa: http://waldorf.ro/pedagogia-waldorf/

http://www.youtube.com/watch?v=uRmoTsdOpNk
http://www.youtube.com/watch?v=1-4uu0cPGuI
http://www.youtube.com/watch?v=q9AdHmfHDVQ

.

LECȚIA 9

3.4. Maurice Martenot şi „educaţia prin artă"

Date biografice

Maurice Martenot (1898-1980), compozitor și pedagog francez.

A studiat compoziţia cu André Gédalge, la Conservatorul din Paris.

A inventat instrumentul electronic numit *Undele Martenot*[40], pe care l-a prezentat la Opera din Paris în 1928, într-un recital cu lucrări compuse pentru acest instrument, recital susţinut împreună cu sora sa, pianista Ginette Martenot. Succesul înregistrat i-a determinat şi pe alţi compozitori să scrie lucrări pentru *Undele Martenot*: Arthur Honneger, Olivier Messiaen, Darius Milhaud, André Jolivet .

A fost membru al Consiliului Superior de Educaţie Naţională şi a Comisiei de Nevoi Tehnice de la UNESCO.

Colaborator al RTF.

Este cunoscut şi datorită metodei de educaţie prin artă care îi poartă numele. Metoda a fost promovată în cadrul Şcolii de Artă Martenot şi prin intermediul lucrărilor sale:

- *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application. Méthode Martenot. Guide du maître*
- *Méthode Martenot (Cahiers d'élèves, 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B)*
- *La course aux notes, Jeu complémentaire à la Méthode Martenot*

„Arta Pedagogiei Martenot este de a da elevului o hrană care nu se găseşte nici în exerciţiile pur fizice, nici în învăţătura tehnică sau intelectuală".
Maurice Martenot

3.4.1. Scurt istoric

Încă din primii ani de activitate pedagogică, Maurice Martenot, care era violoncelist, a fost preocupat de crearea unor jocuri muzicale prin intermediul cărora elevii săi să reţină mai uşor legătura între forma scrisă şi cea sonoră a muzicii. Aceste jocuri vizau exerciţiile ritmice şi cele pentru intervale, în

[40] *Undele Martenot* este un instrument electronic cu claviatură (şase octave) care se bazează pe exploatarea diferenţelor de frecvenţă emise de generatoare. Este un instrument monodic, al cărui sunet rezultă din punerea în vibraţie a trei surse: corzi întinse, arcuri şi un gong, puse în rezonanţă prin electricitate. Permite pasaje de mare virtuozitate. Are posibilitatea de a intona microinetervale; produce timbruri variate. Este un instrument la care se cântă în timp real necesitând prezenţa permanentă a interpretului. Instrumentul a fost prezentat publicului în 1928, la Opera din Paris, într-un recital susţinut de Maurice Martenot şi sora sa Ginette. În anii care au urmat, instrumentul a fost perfecţionat continuu, în funcţie de progresele tehnicii, ajungându-se la al optulea model. Este studiat în Franţa (la Conservatorul din Paris, la Lyon, la Saint-Maur etc.) şi alte ţări europene, în America de Nord (Canada - Québec, Montreal), Japonia. În 1998 a fost organizat la Montreal „Festivalul Undelor Martenot", pentru a sărbători 70 de ani de la primul concert.

scopul însuşirii teoriei muzicale. Preocupările sale interesau în egală măsură şi restul familiei – cele două surori, Madeleine şi Ginette şi soţia sa Renée – iar încercarea de a trezi la elevi plăcerea calităţii sonore le-a stârnit interesul pentru gest.

Două întâlniri vor marca, în următorii ani, orientarea familiei Martenot din punct de vedere pedagogic. Prima, are loc în 1924, când fac cunoştinţă la Congresul Educaţiei Noi, de la Villebon, cu violoncelistul Yuri Bilstin, care îi iniţiază în practica relaxării active. Această descoperire va da o nouă orientare preocupărilor familiei: vor deveni „Educatori prin Artă". O influenţă le fel de hotărâtoare, va avea şi întâlnirea din 1932, cu poetul Rabindranath Tagore. Acesta a încurajat-o pe Ginette Martenot să realizeze în Franţa un învăţământ artistic complet, asemeni celui de la şcoala sa din Santiniketan.

Activitatea didactică desfăşurată de Maurice Martenot a oferit argumente în plus pentru o schimbare de atitudine în privinţa educaţiei muzicale. Un exemplu îl constituie următoarea experienţă descrisă de Martenot:

> „Doamna M, mi-a prezentat pe fiica se de 14 ani, al cărei interes muzical descreşte sensibil, fiind cauza a numeroase eşecuri. Studiază solfegii dintre cele mai dificile, cu schimbări de chei, învaţă pianul la nivelul sonatelor de Beethoven şi al romanţelor de Mendelssohn.
>
> Pentru a sonda diversele sale aptitudini, i-am cerut să intoneze tema uneia dintre Romanţe. Imposibil, nu este în stare, dar aşezându-se la pian cântă tema cu mare uşurinţă. Aceeaşi încercare cu nouă Romanţă: acelaşi rezultat. A treia încercare: « Cunoaşteţi melodii populare foarte uşoare? ». Îmi cântă cu cuvinte, corect « À la claire fontaine». Îi cer să o cânte la pian. Se află din nou în imposibilitate. În fine, ajung la « Frère Jacques»... în ciuda numeroaselor tatonări, rezultatul este tot negativ.
>
> Cânt apoi o temă de 5 sunete, pe care o reproduce uşor la pian. Încerc un dicteu muzical scris, de nivel mediu. Scrie bine.
>
> Ce deducem din această experienţă aiuritoare? Că această fată este anormală?
>
> Ei bine, nu, ea are toate facultăţile, nivelul său de studii o dovedeşte, dar este total lipsită de gândire muzicală pură, care i-a fost complet anihilată printr-o muncă mecanică. Nu poate cânta în minte, dar degetele sale regăsesc clapele datorită memoriei musculare.
>
> Cântă melodii populare pentru că sunt susţinute de cuvinte, dar **sunetul mental,** aproape inexistent, **nu a dirijat niciodată degetele sale**, ceea ce o face incapabilă de a regăsi clapele corespunzătoare melodiei cântate cu vocea. Deoarece a solfegiat totdeauna asociind numele notelor cu **sunetele venite din afară** (s. a.), poate cânta imediat o temă auzită la pian şi poate scrie dicteu. În plus, este inaptă să deosebească majorul de minor şi dacă cântă fără a spune numele notelor, nu poate face diferenţa între un ton şi un semiton"[41].

Constatările lui Martenot, în urma unor întâmplări asemănătoare sunt următoarele: asemeni manierei de deconectare completă – constatată la această fată – se poate realiza şi procesul invers: conectarea ureche-instrument prin exerciţii potrivite, care vor favoriza progresul şi maturizarea interpretării.

Acesta este contextul în care Maurice Martenot, împreună cu soţia sa Rennée şi cele două surori ale sale, Madeleine şi Ginette, au decis să devină „educatori prin artă" şi au pus bazele Şcolii de Artă Martenot, care funcţionează şi în prezent şi unde, alături de muzică vocală şi instrumentală, se învaţă artele plastice şi relaxarea.

---

[41] Maurice Martenot, *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application. Méthode Martenot. Guide du maître*, 2ème Éditions Magnard, Paris, 1996, p. 53.

Scopul educaţiei artistice din această şcoală nu a este perfecţionarea tehnică, ci s-a încercat dezvoltarea plenară a personalităţii, utilizând plăcerea de a se exprima, exact cum face copilul în jocul său. Aspectul formator al educaţiei apare cu claritate. În această şcoală, Martenot a predat cursul de „Relaxare activă”[42] şi bazele „Dezvoltării muzicale” până la moartea sa, în 1980, iar Ginette Martenot cel pentru Pian şi Artele plastice, până în 1996, formând numeroşi elevi. Metoda Martenot se practică în Conservatoarele Naţionale şi Municipale, în Şcolile de Artă Martenot (60 de centre în Franţa şi în străinătate), în numeroase şcoli particulare.

A fost creat un organism internaţional care reuneşte pe cei ce practică această metodă în activitatea lor („L’Union des Enseignements Martenot”) şi o instituţie pentru a pregăti pe cei doritori de a folosi această metodă: „L’Institut de Formation Pédagogique Martenot” (“Institutul de Formare Pedagogică Martenot”) care, în prezent, este regionalizat, diversificat, dar discipolii metodei Martenot continuă să lucreze în spiritul devizelor care i-au animat pe iniţiatorii acestei metode: „réspecter la vie”, „l’ésprit avant la lettre” „le coeur avant l’intellect”.

3.4. 2. Concepţia pedagogică

Metoda Martenot a fost creată pornind de la *motto*-ul: „Prin învăţarea Artei să favorizăm dezvoltarea persoanei” şi se adresează copiilor şi adulţilor, începătorilor şi profesioniştilor; pe scurt, tuturor celor doritori de educaţie prin artă, de aceea, autorii acesteia folosesc sintagma de „formare Martenot”.

O descriere completă a metodei se găseşte în cartea lui Martenot: *Principes fondamentaux de formation musicale et leur Application*[43] (Principii fundamentale de formare muzicală şi aplicarea acestora), care se adresează educatorilor. Lucrarea metodică este completată de carnetul *La course aux notes* (Cursa pe note), de cele cinci caiete de lucru pentru elevi şi de jocurile muzicale, indispensabile pentru aplicarea principiilor formulate de iniţiatorii cursului.

Metoda se adresează <u>profesorilor</u> de muzică şi profesorilor de ansamblu coral, <u>părinţilor</u> care doresc să asigure copiilor o formare muzicală profundă şi vie în acelaşi timp, <u>adulţilor</u> care vor să înceapă sau să îşi perfecteze pregătirea muzicală, <u>profesorilor</u> de <u>ritmică</u> şi de <u>dans</u>, care doresc să îşi completeze

---

[42]Relaxarea activă este o formă particulară de relaxare creată de Maurice Martenot care a experimentat-o îndelung asupra sa însuşi şi asupra elevilor săi muzicieni şi profesori de arte plastice. Vizează înainte de toate să ne facă să fim conştienţi de tensiunile noastre şi să ne înveţe să le relaxăm. Folosind la fel de bine mişcarea şi imobilitatea, râsul şi liniştea, relaxarea activă îşi găseşte aplicarea în mod natural în viaţa de toate zilele şi pentru orice public.
Practicată regulat aceasta ne permite:

- se scăpăm rapid de oboseală;
- să dezvoltăm capacităţile de a asculta şi atenţia;
- de a găsi o atitudine justă în faţa evenimentelor vieţii;

de a îndepărta îndoiala, temerile angoasele... De altfel, relaxarea activă îşi găseşte o aplicaţie importantă în educaţie, la toate nivelurile de studiu şi în toate instituţiile educative. Practicată de copii şi adolescenţi, ea le permite să înveţe mai bine, să convieţuiască şi de să-şi menţină sănătatea. Practicată de profesori şi educatori, ea îi ajută să gestioneze mai bine situaţiile dificile şi violenţa, peste tot unde aceasta se manifestă.”
(Cf. Asociaţia SPIRALE, Michel Suroy)

[43]Maurice Martenot, *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application. Méthode Martenot. Guide du maître*, *op. cit.*

pregătirea prin exerciţii care permit să se obţină uşor precizia ritmică, expresivitatea şi să se dezvolte simţul muzical.

În capitolul preliminar al lucrării sale, Martenot explică diferenţa dintre metoda sa şi alte modalităţi de a învăţa muzica. Este vorba despre diferenţa care există între învăţământul de artă – care urmăreşte un rezultat tangibil, măsurabil, notabil, o achiziţie tehnică uşor perceptibilă – şi formarea prin artă, ale cărei rezultate sunt imponderabile, greu de estimat, de măsurat, însă esenţiale. Aceste rezultate sunt perceptibile doar după trecerea unui timp mai îndelungat pentru că este vorba despre dezvoltarea fiinţei în întregul ei. Profesorii din învăţământul de artă urmăresc obţinerea unor rezultate artistice prin perfecţionarea tehnicii vocale sau instrumentale, în vreme ce educatorul „prin artă" realizează o acţiune educativă profundă, din care rezultatul artistic decurge apoi în mod natural.

Prin metoda sa, M. Martenot şi-a propus să facă solfegiul viu şi atrăgător, stabilind următoarele **obiective:**

- „să trezească dragostea pentru muzică şi să contribuie la integrarea ei în viaţa fiecăruia;
- să formeze auditori receptivi la esenţa însăşi a expresiei muzicale;
- să trezească simţul ritmic şi să favorizeze precizia ritmică;
- să facă din studiul solfegiului, un factor de echilibru şi sursă de bucurie pentru elev ca şi pentru profesor." [44]

3.4. 3. Educaţia ritmică

Problemele educaţiei ritmice sunt dezbătute în capitolul intitulat „Ritmul viu" din prima parte a cărţii lui M. Martenot, pentru ca în cea de a doua secţiune a acestui ghid pentru profesor să fie descrise şi comentate exerciţii-joc, dictee orale şi exerciţii de citire a ritmurilor. Toate acestea se regăsesc, desigur, în toate caietele de lucru ale elevului şi în fasciculul cu jocuri complementare numit *La course aux notes*[45]. Vom prezenta în cadrul acestui subcapitol, mai întâi, principalele idei ale pedagogului asupra educaţiei ritmice şi apoi vom exemplifica unele dintre exerciţiile propuse.

În dezbaterea problemelor legate de educaţia ritmică, Martenot porneşte de la constatarea că la populaţiile primitive, ca şi la copii, exteriorizarea cea mai spontană se manifestă sub forma ritmului. Deci, educaţia muzicală trebuie să înceapă de la ritm, în expresia sa ce a mai directă, cea mai rudimentară, instinctivă.

Pentru a sesiza şi aprecia scurgerea timpului, care este un fapt subiectiv pentru spiritul uman, este nevoie de un element de apreciere, de nişte repere. Pulsaţia ritmică este jalonul care asigură ordinea şi proporţia. „Pulsaţia este senzaţia unei mişcări musculare de preferinţă infimă şi foarte scurtă care se reînnoieşte la intervale regulate. Jalonând timpul ea permite să apreciezi şi să compari durate diferite[46]" scrie Martenot. Aşadar, pulsaţiile constituie jaloanele dispuse regulat în timp (şi în spaţiu dacă sunt vizualizate; în exerciţiile sale, Martenot foloseşte un semn grafic specific, asemănător celui pentru *martelatto*) – jaloane care permit aprecierea duratelor. Ele nu trebuie confundate cu timpul, care reprezintă scurgerea unei durate cuprinse între două pulsaţii.

Condiţii esenţiale pentru dezvoltarea simţului ritmic

Simţul ritmic poate fi perfect dezvoltat la oricine, dacă sunt respectate câteva condiţii[47]:

---

[44] Maurice Martenot, *La course aux notes*, Edition Magnard, Paris, 1986, p. 33 (traducerea textelor din lucrările lui Martenot ne aparţine).
[45] Maurice Martenot *La course aux notes, op. cit*.
[46] Maurice Martenot, *Principes...,* op. cit. p. 28
[47] Idem.

a. Observarea „tempoului natural”.
b. Folosirea ritmului în starea pură, adică fără asociaţia cu un element melodic, în etapa iniţială.
c. Exersarea prin repetiţie, imitând formule scurte, înlănţuite fără întrerupere, (formule incantatorii).
d. Exersarea pentru expresia simultană a pulsaţiilor ritmice şi a formulelor ritmice.
e. Căutarea unui maximum de precizie.
f. Cultura „stării ritmice”.
g. Expresia elanului vital prin flux, reflux şi accent.

Le vom detalia în continuare, rezumând cele prezentate de Marteot în cartea citată anterior.

a. Tempo natural

Fiecare dintre noi are un „tempo” preferat, tempo în care orice acţiune cu caracter ciclic este mai uşoară. Acest tempo, în raport strâns cu particularităţile psiho-fizice ale individului: mersul, bătăile inimii, respiraţia, masticaţia etc. care diferă, urmând temperamentul, starea de sănătate şi, mai ales, vârsta. Astfel, tempoul este în mod sensibil mai rapid la copil (110-120) decât la adult, dar mai lent la persoanele în vârstă (65-80). Respectarea tempoului natural condiţionează dezvoltarea simţului ritmic, iar profesorii trebuie să aibă mare grijă să exprime ritmul în tempoul elevilor lor, în ciuda tendinţei constante de a recădea în propriul ritm.

b. Folosirea ritmului în stare pură

Educaţia muzicală trebuie să înceapă de la folosirea ritmului în starea pură, redat prin interpretare instrumentală, exprimat prin vocea vorbită sau cântată pe acelaşi sunet. În faza iniţială a educaţiei, trebuie îndepărtat elementul melodic pentru că lipsa abilităţii vocale alterează, totodată, perfecţiunea ritmică şi justeţea sunetului. În plus, observarea ritmului în perfecţiunea raporturilor sale de durată este mai uşoară dacă acesta se prezintă „nud”. Martenot precizează: „Am adoptat *vocea vorbită* preferând-o percuţiei pentru că avem interesul de a educa muşchii aparatului vocal puşi în acţiune în timpul cântări, mai mult decât cei ai braţelor, ai degetelor sau ai mâinii. Să nu uităm că gândirea muzicală ritmică sau melodică, este în principal constituită de o reprezentare mentală a mişcărilor musculare”[48].

c. Formule incantatorii

Folosirea formulelor incantatorii este tot o urmare a observării manifestărilor muzicale primitive. Martenot a experimentat folosirea formulelor ritmice scurte, care se înlănţuie continuu şi a constatat că acest mod de expresie prezintă multiple avantaje pentru formarea simţului ritmic şi pentru reproducerea spontană a formulelor melodice, deoarece memoria spontană nu poate înregistra decât formule de scurtă durată. O dovedesc limbajul copiilor şi numărătorile din folclorul copiilor. Pe de altă parte, repetarea sub formă incantatorie permite recuperarea elevilor cu deficienţe ritmice.

d. Independenţa între pulsaţia-jalon şi formula ritmică

Educarea simţului ritmic este legată de educarea diferitelor grupe musculare. Imitaţia formulelor ritmice depinde de gradul de independenţă psiho-motrice. Deci, este bine să exersăm un grup muscular, în repetarea regulată a aceluiaşi gest care va deveni pulsaţia-jalon. Formula ritmică va fi apoi realizată de un alt grup muscular. Se urmăreşte menţinerea regularităţii pulsaţiei, care devine un jalon permanent şi ajută la exprimarea duratelor, la păstrarea proporţiilor corecte. După Martenot, pulsaţia trebuie exprimată printr-o bătaie uşoară, dar vie a unei mâini în căuşul celeilalte, iar formula ritmică trebuie redată prin vocea vorbită.

Martenot nu împărtăşeşte opinia altor educatori care încearcă să trezească simţul ritmic în cele mai diverse forme – cu mersul (marşul), cu gesturile braţelor, ale mâinii sau ale degetelor, cu instrumentele de percuţie – considerând că este esenţial la început să facem apel totdeauna la aceleaşi grupe musculare, până la obţinerea măiestriei.

e. Condiţia obţinerii preciziei ritmice

Obţinerea preciziei ritmice este condiţionată de precizia pulsaţiei, pe baza căreia se proporţionează duratele formulelor ritmice. Pentru aceasta este nevoie de o stare psiho-fiziologică pe pedagogul care o numeşte „stare ritmică”.

---

[48] Idem, p. 30.

f. Cultivarea „stării ritmice”

Pentru a uşura înţelegerea a ceea ce înseamnă „stare ritmică” Martenot solicită să se observe că între starea se somn şi starea obişnuită de veghe, există o întreagă gamă de stări intermediare. „Starea ritmică” trebuie înţeleasă ca o „super-trezire”, de o intensitate care ne face gata pentru orice acţiune rapidă şi precisă, asemeni celor care practică anumite sporturi (ping-pong, tenis, judo, scrima etc.). Coloana vertebrală dreaptă, o senzaţie de uşurinţă, impresia de a fi gata să efectuezi orice gest rapid sunt principalele caracteristici ale acestei stări, care are nevoie de exerciţiu, trebuie găsită şi experimentată, mai întâi de profesor, apoi împărtăşită elevilor.

g. Expresia elanului vital

Interpretarea muzicală nu se poate realiza decât dacă se porneşte de la premisa că orice formulă melodică sau ritmică este asemeni unei celule vii, în care elementele constitutive sunt reunite printr-un elena vital, în jurul accentului – elementul esenţial pentru constituirea oricărei celule muzicale. Numai observând aceste lucruri, fiind atent ca execuţia mecanică să nu ia locul interpretării expresive, trăind el însuşi cu intensitate muzica pe care o cântă, profesorul va reuşi să inducă elevilor săi plăcerea de a cânta, de a retrăi prin imitaţie muzica auzită. Reuşita educaţiei este condiţionată de trăirea muzicii în acest mod de către profesor şi de folosirea unor exerciţii-joc, acestea fiind un constant pretext pentru acest schimb de viaţă între profesor şi elevi.

Exerciţiile descrise în a doua parte a ghidului elaborat de Martenot permit aplicarea principiilor expuse în capitolul „Ritmul viu”. Există trei categorii de exerciţii, redate în capitole separate. **Exerciţiile-joc** sunt numeroase şi conduc treptat elevul de la **reproducere** prin imitare cu vocea, la **recunoaştere**, **redarea** diferitelor formule ritmice la comandă, prin bătăi pe bancă sau la instrument. Formulele ritmice pe care elevii trebuie să le reproducă se desfăşoară pe durata a patru timpi şi au configuraţii variate, care includ de la început triolete, optimi punctate urmate de şaisprezecime, alături de pătrimi şi oprimi. Sunt redate cu silaba „la” sau, mai apoi, cu bătăi alternative cu palmele pe bancă (totdeauna în ordinea dreapta-stânga). Se insistă asupra preciziei execuţiei, a menţinerii pulsaţiei, dar şi a expresivităţii, fiind prezente nuanţe, accente, modificări treptate ale tempoului, fluctuaţii de intonaţie. Iată, spre exemplu cum se desfăşoară exerciţiul-joc sub formă de ştafetă[49]:

- elevii sunt aşezaţi în cerc
- profesorul execută cu voce clară una dintre formulele ritmice
- elevii repetă în colectiv formula, apoi aceasta trecând fără întrerupere de la unul la altul, urmărind să nu fie deformată.

Exerciţiul permite profesorului să observe în acest fel fiecare elev, fără ca acesta să îşi dea seama.

Pentru a stimula audiţia interioară, Martenot recomandă următoarea variantă:

a. elevii rostesc formula de două ori *fortissimo* şi de două ori în *pianissimo;*

b. idem, dar în loc să repete *pianissimo,* rostesc în gând formula;

Jocul „Vecinul invizibil”. Se propune ca fiecare să îşi imagineze că alături de le este un vecin invizibil. Elevii rostesc formula *fortissimo* şi apoi îşi imaginează că îl ascultă pe „vecinul invizibil” făcând acelaşi lucru.

Un alt joc, numit al „atragerii”[50], presupune opoziţia dintre doi parteneri sau două grupe:

a. profesorul indică unui elev o formulă pe care trebuie să o repete întruna, spunând în acelaşi timp, cu voce tot mai puternică formule diferite
b. idem, dar copiii sunt repartizaţi în două grupe, faţă în faţă, fiecare grup încearcă să păstreze intact propriul ritm.

---

[49] Maurice Martenot, *op. cit.*, p. 132.

[50] Idem, p. 133.

Citirea ritmurilor reprezintă o altă problemă şi este obligatoriu ca înainte de începerea acesteia să fie rezolvată problema disocierii între pulsaţia bătută cu o mână în cealaltă palmă şi formula ritmică rostită cu vocea. Exerciţiile parcurg acelaşi traseu gradat, succesiunea fiind următoarea: exerciţii de antrenament vizual asociate cu baterea pulsaţiilor; exerciţii de prezentare şi asociere audio-vizuală a celulelor ritmice de bază; exerciţiile de imitare; de recunoaştere; de citire colectivă şi individuală, iar în final, descifrarea ritmurilor la pian. Caietul 1 A oferă exemple pentru efectuarea acestor exerciţii.

Dicteuri ritmice orale sau „ghicitori ritmice". Acestea sunt considerate exerciţii de mare importanţă, deoarece obişnuiesc elevii să sesizeze instantaneu, în timpul audierii, diferitele formule ritmice. Profesorul rosteşte cu silaba „la" scurte formule ritmice cunoscute de elevi auditiv şi ca „desen" (formulele sunt prezentate şi în scris, înainte de a învăţa scrierea şi denumirea duratelor). Elevii îşi reprezintă mental desenul formulei, apoi o rostesc cu vocea. Se trece treptat la cântarea formulei pe un singur sunet, apoi ca formulă melodico-ritmică. La început, formulele nu trebuie să depăşească durata a 3-4 timpi, aşa cum se poate observa în caietul 2 B, care cuprinde diferite exemple. Se recomandă ca, înainte de a trece la etapa scrisului muzical, să se efectueze jocuri cu „Domino" pentru valori de note. Scrierea ritmurilor nu poate fi abordată decât după o perioadă de exerciţii orale, care obişnuiesc elevul să perceapă formula ca un întreg şi să o reprezinte apoi ca atare în dicteul scris (nu scriind separat, notă după notă).

LECȚIA 10

3.4. 4. Educaţia melodică

Cântul liber prin imitaţie sau cântarea aproape inconştientă

Prin „cântul liber" Martenot înţelege, de fapt, cântarea după auz, care este familiară tuturor celor care lucrează în şcoli, dar căreia i se acordă prea puţină atenţie după ce elevii încep să solfegieze. Pedagogul francez pledează în favoarea acestui tip de cântare, arătând că este absolut necesară pentru noile achiziţii din perioada scris-cititului muzical. Orice elemente noi de limbaj muzical (sincopă, alteraţie accidentală, cromatism etc.) trebuie rezolvate mai întâi prin reproducere spontană, înainte de a fi citite cu solfegiu. Regula pe care o stabileşte Martenot este: să nu apară în solfegiu dificultăţi care nu au fost rezolvate anterior prin imitaţie[51].

Modalitatea de lucru indicată de Martenot: se învaţă mai întâi cântece de copii cu cuvinte; când sunt bine însuşite se renunţă la cuvinte şi se cântă doar melodia (cu silabă neutră); copiii vor fi obişnuiţi apoi să transpună această melodie, ceea ce pot să facă fără mari probleme.

Sunt recomandate şi cântecele însoţite de gesturi şi cântece alcătuite din mici celule muzicale, teme de numărători, de jocuri de copii etc. Cântecul trebuie să corespundă nevoii de joc a copilului, să producă aceeaşi bucurie ca şi în manifestările spontane ale copilului. El recomandă, de asemenea, redarea liniei melodice prin intermediul gestului, pregătind elevul pentru momentul cînd va treui să redea în scris linia melodică.

Principalele obiective ale cântului liber sunt, în concepţia lui Martenot, următoarele:
- să compenseze absenţa sau insuficienţa cântului din familie;
- să determine copilul să cânte fără cea mai mică teamă;
- să constituie o gimnastică naturală a organului vocal;

[51] Idem, p. 36.

- să stabilească o asociaţie musculară între organul vocal şi gestul braţului, care va permite ulterior percepţia direcţiei mişcării sonore;
- să contribuie la structurarea memoriei muzicale prin repetarea aceloraşi melodii;
- să dezvolte „cântul interior" prin transpoziţia spontană[52].

În partea a doua a lucrării, Martenot reia problema cântului liber şi indică mai multe exerciţii. În primul rând, se lucrează pe cântecele învăţate după auz, parcurgând următoarele etape:

a. cântate cu text, redate expresiv
b. reluate cu silaba „la"
c. transpuse spontan, introducând apoi fragmente ce „cânt interior"
d. redarea individuală a unor formule melodice din cântec, pentru a trezi simţul frazei şi al punctuaţiei muzicale[53].

Sunt descrise o varietate de jocuri, toate cu efecte benefice asupra dezvoltării muzicale a copiilor. Jocuri de tipul „Racheta" şi „Sirena" asigură efectuarea unei gimnastici a organului vocal şi contribuie la mărirea ambitusului. Constau în imitarea sunetelor glisate emise de profesor, concomitent cu mişcarea ascendentă a mâinii, în diferite variante. Jocurile de „Chemare" şi de „Ecou" educă expresia spontană a sunetului. Jocurile cu „Ondulaţii şi teme înlănţuite" ajută la obţinerea unei intonaţii corecte. Jocul „Tunelul", foarte apreciat de elevi stimulează dezvoltarea auzului intern. Este un exerciţiu cunoscut, dar acesta se efectuează într-o formă gradată:

a. în timpul redării cu silabă neutră a melodiei unui cântec cunoscut, se cere elevilor ca la un semnal convenit de comun acord să intoneze anumite fragmente foarte încet, abia perceptibil;
b. idem, dar în loc de *pianissimo*, vor cânta doar în minte;
c. „tunelul" – în timpul interpretării unui cântec cunoscut sau a redării acestuia cu silabă neutră profesorul va ridica în faţa elevilor un caiet. Cu cealaltă mână va deplasa orizontal un obiect care simbolizează trenul şi care va ajunge la un moment dat în spatele caietului („tunelul"), ocazie cu care melodia se cântă în gând, urmând ca la apariţia obiectului, de cealaltă parte a caietului, să fie reluată cu voce tare. Profesorul trebuie să aibă grijă ca intrarea în tunel să se facă la încheierea unei fraze muzicale[54].

Exemple de fragmente muzicale pentru transpoziţia spontană vin în sprijinul profesorului şi permit exersarea. Sunt de reţinut şi „melodiile" acordului perfect şi cele ale gamei majore, exersate prin imitaţie, dar şi pretexte pentru a stimula imaginaţie copiilor care sunt invitaţi să găsească noi melodii. Toate aceste exerciţii sunt asociate cu gestul mâinii, care descrie în aer traseul urmat.

Cântarea conştientă sau cântarea impusă

O primă problemă asupra căreia se opreşte Martenot în acest capitol este cea a diferenţei care există între cântarea pe care o numim spontană (liberă, inconştientă) care se naşte dintr-o nevoie de a se exprima şi cântarea conştientă, mai mult sau mai puţin impusă. Pe de altă parte, educatorul trebuie să constate care este experienţa anterioară a copilului şi să compenseze – atunci când este cazul – lipsa unui antrenament corespunzător al organului vocal în perioada preşcolară.

O altă problemă este cea a cerinţelor faţă de felul în care cântă copilul. Spre deosebire de perioada cântului liber, profesorul va urmări acum atent perfecţiunea respiraţiei, emisiei, justeţea intonaţiei.

---

52 Idem.
53 Idem, p. 147.
54 Idem, p. 151.

Acestea se vor exersa cu scurte fragmente melodice, cu exerciţii, având însă grijă să nu provoace teamă şi îndoială. De aceea, observaţiile se adresează întregii clase.

Sunt formulate câteva obiective şi pentru cântul conştient, care asigură şi pregătirea pentru intonarea solfegiată:

- pentru elevii care au achiziţionat destulă agilitate vocală datorită cântului liber, cântul conştient este destinat unei *observări atente a elevului de către el însuşi* pentru a-şi ameliora tehnica vocală: susţinerea, respiraţia, stabilitatea, calitatea legato-ului, acurateţea şi mai ales să înveţe să asculte.
- conştientizarea cântului interior care precede emisia vocală.
- măiestria intonaţiei corecte educând automatismele, mai întâi pe primele trei trepte ale gamei[55].

Martenot insistă asupra importanţei cântului interior arătând că pentru a solfegia corect, sunetul trebuie să fie prezent mai întâi în minte, apoi să se exteriorizeze prin voce. Dacă se cântă întrerupând sunetele de pauze, este relativ uşor de a auzi mental fiecare sunet înainte de a-l emite. Din contră, cântarea „legato” cere ca în timpul emisiei unui sunet, fără a-l părăsi, să auzi în minte pe cel care va urma. Se desprinde, de aici, ideea necesităţii disocierii cântului real de cel mental şi necesitatea unor exerciţii pentru cântul interior.

Ca şi în celelalte cazuri, partea a doua a cărţii oferă suficiente exemple şi pentru capitolul „cântului conştient”. Acestea sunt împărţite de Martenot în două categorii: exerciţii care pregătesc elevii pentru solfegiere (pentru cei capabili să cânte corect, imitând) şi exerciţii de audiţie şi intonaţie pentru cei cu probleme, incapabili să cânte corect, chiar şi prin imitaţie.

Descriem în continuare două dintre exerciţiile din prima categorie: jocul „Mingea de sunet” şi exerciţiu-joc „de atracţie”. Primul exerciţiu este de fapt o ştafetă, realizată cu un sunet oarecare cântat pe silabă neutră, până la epuizarea respiraţiei şi preluat de îndată de următorul elev. Este important ca „mingea să fie bine prinsă”, adică să nu existe întreruperi şi modificări ale sunetului. Asemeni exerciţiului destinat educaţiei ritmice, cel de atracţie presupune intonarea unui sunet de către elev, timp în care profesorul intonează sunete diferite, din ce în ce mai apropiate ca înălţime de cel intonat de elev. Restul grupei ascultă cu atenţie. O variantă a jocului implică toţi elevii; aceştia vor cânta împreună acelaşi sunet, încercând să reziste „atracţiei”, căci profesorul intonează o întreagă melodie. Pentru a regăsi sunetul „pierdut” este nevoie de un scurt moment de linişte, apoi jocul poate fi reluat.

Alte jocuri:

- recunoaşterea unui sunet (ţinut de elevi și diferit pentru fiecare), în cântecul intonat de profesor;
- exerciţii pentru a învăţa să asculte şi apoi să îşi amintească melodia cântând;
- concurs pentru cel mai frumos sunet;
- exerciţii de respiraţie, vocalize.

În afară de jocurile „Racheta” şi „Sirena”, Martenot recomandă mai întâi, pentru elevii cu probleme de intonaţie, exerciţii pentru dezvoltarea atenţiei auditive, prin observare şi comparare a unor sunete cântate de ei şi de profesor. Este foarte importantă în aceste cazuri atmosfera calmă şi încrederea, respectarea ritmului de lucru al fiecărui elev, răbdarea de care profesorul trebuie să dea dovadă.

3.4. 5. Citirea notelor

Problema citirii muzicale este una aparte şi a stat mereu în atenţia pedagogilor. Martenot şi-a propus observarea felului în care se realizează citirea şi a constatat că memorarea semnelor nu este

[55] Idem, p. 39.

suficientă pentru a rezolva problema citirii; este nevoie de formarea unor automatisme şi exersarea acestora pentru a câştiga rapiditate. Pedagogul este de părere că educarea automatismelor este mai importantă decât cunoaşterea unui mare număr de semne, iar eficienţa creşte dacă se exersează, la început, cu un număr limitat de semne, numărul acestora mărindu-se treptat, pe măsura achiziţionării unui nou automatism.

Următoarea constatare este aceea că una dintre facultăţile esenţiale ale descifrării este citirea în avans. Iată care sunt explicaţiile sale:

> „În lectura unui text, literele nu au sens decât atunci când sunt asamblate, doar asamblarea lor provoacă sunetul mental al unui cuvânt care poate fi exprimat dându-i sensul expresiv potrivit: *conţinutul său*. Limbajul muzical cere un proces identic comportând gruparea unui număr de note şi valori de note a căror totalitate de sunete are un sens muzical, devenind fragment al unei melodii. Dacă copilul are obiceiul de a citi notă de notă, trebuie să se concentreze pentru fiecare dintre ele. Se creează un automatism opus celui al lecturii în avans, care implică să porţi privirea înainte atât cât este posibil, pentru a identifica nu o notă, ci un grup de note. Pe scurt, întâlnim aici un fenomen de disociere mentală şi musculară care pretinde citirii o atenţiei de calitate excepţională”[56].

Urmând principiile învăţământului pus în valoare de psihopedagogia vremii sale, modul de citire preconizat de Martenot se depărtează de orice analiză şi stimulează cât de mult posibil reprezentarea mentală. Încă din etapa iniţială, copiii sunt obişnuiţi să recunoască celule ritmice de bază, pe care le redau prin rostirea ritmată a numelui (ritm audibil) şi prin „desen” (ritm vizual), adică forma grafică a formulei, dar fără a cunoaşte notaţia muzicală, numele notelor etc. Formula cu care se începe este alcătuită din optime punctată, şaisprezecime şi pătrime şi va fi numită în următoarele lecţii „sau—te noir(e)” pentru a o deosebi de „sau—te blan—che(e)”[57]; după aceasta, se învaţă combinaţia trioletului cu pătrimea şi, treptat, sunt introduse alte formule, dar şi alte noţiuni: accentul, *crescendo-decrescendo*, semnul de repetiţie, nuanţe etc. Asemenea formule sunt exersate sub patru forme de exerciţii:

1. citirea a notelor de pe portativ întreruptă de citirea unei celule ritmice, cu silaba „li”, în „tempo natural” şi în timp limitat;
2. lectura mentală a două, trei apoi patru note, memorate şi redate apoi la semnalul profesorului;
3. acelaşi tip de exerciţiu, însă asociat cu ritmul notelor;
4. acelaşi exerciţiu ca şi la nr. 2, dar cu pregătirea mentală a unui grup de note asociate unei formule ritmice.

În cadrul fiecărei lecţii exerciţiile se efectuează după acelaşi algoritm:

a. Prezentare-imitare – profesorul prezintă pe rând formulele scrise în caiet; elevii citesc imitând;
b. Recunoaştere – profesorul redă anumite formule, elevii recunosc şi arată pe caiet formula auzită;
c. Exprimarea ritmului citit – fiecare elev citeşte un anumit ritm, la alegere;
d. Citire continuă – profesorul citeşte fără întrerupere fragmentele ritmice, elevii citesc şi ei, la fel.[58]

În etapa iniţială, se dezvoltă automatismele lecturii fără a asocia sunetul cântat numelor notelor. Metoda Martenot prevede citirea-vorbită şi nu cântată, pentru a scuti elevii de a se concentra şi asupra intonaţiei. Aşadar, în paralel cu citirea ritmurilor singure, elevii sunt antrenaţi pentru citirea notelor urmând acelaşi principiu al lecturii globale. Se procedează astfel, deoarece obiectivul principal al citirii nu

[56] Idem, p. 42.
[57] Adică “salt-pătrime”, respectiv „salt-doime”.
[58] Maurice Martenot, *Méthode Martenot. Cahier 1 A ,* 8ème édition, Éditions Magnard, Paris, 2003, p. 8.

este de a cunoaşte cel mai mare număr de note posibil, ci de a crea reacţii. Ca atare, la început se lucrează doar cu două-trei note.

Pentru exersarea citirii se practică jocul „Cursa pe note”, care este redat în numeroase variante în carnetul cu acelaşi nume[59], joc care urmăreşte atingerea „liniei de sosire”, citind corect notele şi ritmurile notate. Ca şi pentru alergător, acest scop nu este atins dacă copilul se poticneşte sau opreşte pulsaţia printr-o ezitare înaintea unui obstacol. Martenot consideră că sinteza între lectura ritmurilor şi cea a notelor se stabileşte ea însăşi prin acest joc, intonaţia solfegiată se asociază apoi uşor.

LECȚIA 11

3.4. 6. Audiţia muzicală şi improvizaţia

Audiţia muzicală

Asemeni altor pedagogi, M. Martenot acordă importanţă audiţiei muzicale, dând un înţeles mai larg acestei expresii decât cel din pedagogia muzicală românească. Pedagogul francez insistă asupra diferitelor posibilităţi de a auzi şi asculta, apelând la câteva exemple sugestive pentru a explica diferenţa dintre audiţia pasivă şi cea activă[60]:

- ***audiţie pasivă*** – fetiţa se joacă cu păpuşa, radioul funcţionează; copilul absorbit de joc *nu ascultă muzica*, dar aceasta se imprimă în inconştientul său;

- ***audiţie conştientă*** – copilul ascultă o muzică pe care nu a mi auzit-o – audiţia este *conştientă*, dar puţin activă, pentru că poate stimula gândirea şi visarea; când mama îl strigă, este tot *audiţie conştientă*, însă mult mai activă pentru că el *recunoaşte* sunete familiare: timbrul vocii mamei şi consonanţa numelui său;

- ***audiţie eminamente activă*** – ascultarea unei povestiri bine cunoscute, deoarece trăieşte aceleaşi emoţii, recreează mental peripeţiile cunoscute şi orice schimbare a cuvintelor sau intonaţiei îi atrage atenţia. La fel se întâmplă la auzul unei melodii bine cunoscute, când gândirea sa muzicală va preceda cântul mamei şi va apărea un fenomen de pre-audiţie, care transformă reascultarea cântecului în *audiţie activă.*

Martenot atrage atenţia asupra pericolului pe care îl reprezintă antrenamentul, mecanic adesea, care se realizează în şcoală prin solfegiul tradiţional, unde „a asculta” este sinonim cu „a analiza”. Prin contrast, audiţia practicată de Metoda Martenot se concentrează mai mult pe antrenarea atenţiei, care este susţinută prin gestul asociat mişcărilor sonore. Perioada dedicată acestor exerciţii se prelungeşte până când „elevii vor deveni conştienţi de melodia pe care o cântă în ei, în interior”[61], abia apoi vor fi abordate problemele notaţiei şi teoriei muzicale. Sunt recomandate, prin urmare, exerciţiile de audiţie fără note care contribuie la dezvoltarea sensibilităţii muzicale în profunzime şi ajută la formarea unor asociaţii inconştiente, înaintea oricărei analize; de exemplu, senzaţia de volum a intensităţii sau cea a sunetului în permanentă mişcare, prin exprimarea gestuală a curbei melodice. Alternativa este aceea de a forma buni solfegişti, care nu vor fi însă deloc sensibili la muzică

Audiţia trebuie pusă în directă legătură cu memorarea şi imitaţia. Este necesară reproducerea sunetelor ascultate, pentru că aceasta face ca în creier să fie înregistrat nu doar sunetul pur, venit din exterior, ci şi cel emis de vocea copilului, venit din interior şi legat de toate senzaţiile musculare simţite pentru producerea acestuia. Acest sunet se gravează în profunzimea memoriei copilului, mult mai bine decât cel emis din exterior, tocmai de aceea, înaintea oricărei imitaţii este nevoie de numeroase audiţii ale

[59] Maurice Martenot, *La course aux notes*, *op. cit.*
[60] Idem, p. 49.
[61] Idem, p. 50.

sunetelor, fără cuvinte, pentru a asigura o memorare corectă, a sunetului ce trebuie redat. Ideea aceasta se reflectă în modul de concepere a exercițiilor, așa cum se poate constata și în cele prezentate ceva mai înainte.

Audiția muzicală constituie o primă etapă a dezvoltării memoriei muzicale, la care contribuie și învățarea cântecelor după auz (cântul liber). Copiii au capacitatea de a imita spontan, imediat ce au auzit un cântec; această capacitate trebuie dezvoltată prin exerciții senzoriale, care dezvoltă nu doar memoria ci și auzul muzical. Valoarea acestor exerciții este sporită dacă îi obișnuim să reproducă mai întâi mental, de una-două ori melodia, înainte de a cânta cu vocea sau instrumentul. Respectarea câtorva cerințe condiționează, de asemenea, rezultatul acestor exerciții, care depind de:

- intensitate – cele să fie cântate în *pianissimo* sunt reținute mai ușor
- lungimea și durata mesajului
- simplitatea liniei melodice, ca și formele tonale
- expresivitate – memorarea este mai ușoară când elementul de memorat este imprimat cu un conținut expresiv, animat de o interpretare care îi dă un sentiment de unitate.

În partea teoretică a lucrării, Martenot analizează problemele memoriei muzicale ajungând la concluzia că aceasta reprezintă o sinteză, alcătuită din elemente care nu sunt memorie muzicală pură, adică sunetul însăși, dar care pot ajut la dezvoltarea acesteia. Le numește „Memorii auxiliare", de aceea, în partea practică a lucrării este inserat un capitol separat, destinat „Exercițiilor asociate[62]". Acestea pot fi abordate după ce elevul a cântat mult după auz și este pregătit pentru exercițiile preliminare de solfegiere.

Exercițiile se realizează, la început, doar pe sunetele *fa, sol, la* (adică într-un ambitus convenabil copiilor), dar fără a e numi. Pentru copiii mici, asemenea exerciții trebuie efectuate individual. Martenot stabilește trei faze, primele două presupunând dezvoltarea imitației vocale, audiției și intonației fără numele notelor. Activitățile desfășurate presupun:

- faza A – asocierea gestului la sunet
- faza B – asocierea unei scheme; mișcări sonore simbolizate prin neume, care înlocuiesc prin forma grafică gesturile din faza A
- faza C – asocierea notelor pe portativ, prezentată sub formă de joc.

Fiecare din cele trei faze se realizează în trei pași (cei trei timpi Montessori): **prezentare** (= imitație vocală); **recunoaștere** (= exercițiu de audiție), **găsirea sunetului** (= solfegiere).

Tipurile de exerciții din faza A sunt următoarele:

- demonstrații ale profesorului care cântă concomitent cu efectuarea gestului și este apoi imitat de elevi;
- exerciții de audiție, unde elevii (stând cu ochii închiși) reprezintă prin gest sunetele auzite sau scurte formule melodice
- exerciții de intonație, adică cântarea unor sunete în funcție de gestul profesorului
- exerciții de recunoaștere a direcției mișcărilor sonore (sunete glisate).

Faza B cuprinde **exerciții** de asociere a mișcărilor sonore unor „neume" (cercuri de diferite dimensiuni), respectând cei trei pași din faza anterioară. Exercițiile se fac cu ajutorul a trei cerculețe, de dimensiuni diferite, reprezentând fiecare un sunet. Mai întâi, profesorul cântă sunetele arătând cerculețul corespunzător, iar elevii imită. Sunt realizate apoi dictee exprimate pe schema celor trei cerculețe (exerciții de audiție), exerciții de găsire a sunetului indicat pe schemă (exerciții de intonație).

[62] Idem, pp. 179.

Este important ca, în timpul exerciţiilor de intonaţie, elevul să îşi reprezinte mental sunetul care urmează, în scurtul moment de linişte în care bagheta profesorului se deplasează de la un cerculeţ la altul. Exerciţiile din faza B se realizează cu grupa de elevi şi este recomandabil ca ele să îmbrace forma jocului, iar autorul a conceput un joc cu două serii cartonaşe („Jeu des petits mots mélodique") – 21 pentru neume şi tot atâtea pentru portativ.

Faza C presupune asocierea achiziţiilor senzoriale de până acum (ce ţin de memorie, audiţie şi capacitatea de intonaţie) cu folosirea notaţiei muzicale. **Exerciţiile** sunt similare celor din fazele anterioare, dar se fac cu folosirea numelui notelor muzicale şi cu reprezentarea acestora pe portativ. Se porneşte tot de la *fa, sol, la* din octava centrală, schema celor trei cerculeţe fiind aplicată deasupra portativului. Următoarele sunete şi note cu care se lucrează sunt do^1 şi do^2.

Improvizaţia

Cunoaşterea rezultatelor obţinute în educaţia muzicală de alţi pedagogi cu renume, printre care Édgar Willems şi Maurice Chevais (pe care îi şi citează la acest capitol), precum şi propriile principii, îl determină pe Martenot să acorde o atenţie sporită improvizaţiei, încercând să găsească calea de a stimula predispoziţia naturală a copilului pentru invenţie.

Pedagogul francez consideră că trezirea simţului ritmic poate fi calea cea mai simplă, deschisă tuturor copiilor, care le facilitează acestora accesul spre improvizaţie. Primele improvizaţii se vor fi, aşadar, cele ritmice. Reuşita depinde însă de priceperea profesorului de a crea atmosfera propice manifestărilor spontane, libere ale copiilor. Trebuie respectate, prin urmare, câteva condiţii: stabilirea unui climat de încredere care să permită copilului „să îndrăznească" să se exprime; asigurarea libertăţii de a improviza doar „ce vrea", la început; aprecierea expresiei, mai mult decât a formei; irepetabilitatea improvizaţiei.

Pe baza experienţei personale, Martenot apreciază că exerciţiile de **improvizaţie ritmică** pot fi efectuate la primele întâlniri cu copiii, cărora li se cere ca în continuarea exerciţiilor-joc să inventeze alte ritmuri decât cele auzite de la profesor sau cu accente plasate în locuri diferite, cu schimbări de tempo şi intensitate etc.

Improvizaţia melodică este mai uşor accesibilă dacă au fost rezolvate problemele celei ritmice. Pe de altă parte, aceasta nu poate să se manifeste decât atunci când există o experienţă de cânt suficient de bogată, posibilitatea imitării şi reproducerii unor fragmente muzicale, atunci când a fost stimulat cântul interior şi transpoziţia spontană.

Pregătirea pentru improvizaţia melodică are mai întâi în vedere educarea simţului tonal prin exerciţii de găsire a tonicii. De exemplu, profesorul intonează scurte melodii oprindu-se înainte de tonică, pe care copiii o vor cânta mental. Urmează exerciţiile de tip „întrebare-răspuns"; mai întâi se lucrează pe melodii cunoscute, cântate de profesor care se opreşte pe dominantă, pentru ca elevii să sesizeze aspectul interogativ al fragmentului muzical şi necesitatea continuării lui până se ajunge la tonică. Profesorul poate cânta apoi diferite fragmente, iar elevii vor estima caracterul acestora interogativ sau conclusiv. Următorul pas îl reprezintă găsirea „răspunsului" pentru întrebări muzicale cântate de profesor[63]. Sunt de folos, pentru cei mai puţin inventivi, exemplele de „întrebări" şi „răspunsuri" cântate prin imitaţie. Exerciţiile trebuie să îl conducă pe elev treptat, de la stadiul inventării „întrebărilor muzicale", la

[63] La paginile 200-201 ale ghidului său pedagogic, Martenot oferă numeroase exemple de „întrebări" muzicale lucrate cu elevii şcolii sale.

improvizaţia unor melodii de caracter diferit (legănat, marş, dans, vesele etc.) la alegerea elevului, asocierea melodiei la un text scurt, compoziţie scrisă şi improvizaţie instrumentală.

5. 7. Programul cursului pentru primul nivel

Metoda concepută şi dezvoltată de Maurice Martenot are un pronunţat caracter formativ. În cartea sa, *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application* citată de noi de mai multe ori pe parcursul cursului*,* pedagogul o numeşte „metodă de educaţie prin artă", arătând că se derulează pe trei niveluri ce preconizează iniţierea, dezvoltarea şi, în final, formarea superioară a adulţilor, profesionişti şi educatori. Metoda vizează dezvoltarea fiinţei în întregul ei, prin intermediul muzicii, şi chiar dacă rezultatele acestui tip de educaţie sunt greu sesizabile la început, acestea vor fi tot mai evidente odată cu trecerea timpului. Pedagogul francez insistă, în lucrarea sa, asupra diferenţelor care există între învăţământul tradiţional şi educaţia pe care o promovează prin această metodă, arătând că:

> „Modul de învăţământ pe care îl preconizăm diferă în aşa măsură de învăţământul tradiţional încât rezervă un mare număr de subiecte surprinzătoare celor care îl descoperă. Începem cu paradoxul următor: obiectivul nostru nu este muzica! Este vorba despre desen, de istorie sau de matematică? Nu, bineînţeles, însă ne gândim că pentru orice disciplină, grija esenţială a educatorului, nu trebuie să fie materia de învăţământ sau mijlocul prin care aceasta va fi asimilată ci fiinţa a cărei educaţie şi-a asumat-o, *ridicarea* (s. a.) acesteia, prin intermediul unei munci intelectuale sau senzoriale, până la cea mai completă dezvoltare a tuturor facultăţilor sale. Dacă acest obiectiv rămâne fără încetare prezent în spiritul nostru, să nu uităm, de asemenea, că subiectul însăşi al învăţământului nostru nu este decât un drum (s. n.), şi nu un scop în sine"[64].

Importanţa progresului realizat de fiecare elev în parte, pe parcursul procesului educativ, este aşadar mai importantă decât o anumită performanţă atinsă de elev, idee prin intermediul căreia Metoda Martenot se intersectează cu „Orff-Schulwerk".

Aşa cum am precizat şi ceva mai înainte, lucrarea lui Martenot este divizată în două mari secţiuni, astfel că, după expunerea principiilor fundamentale ce stau la baza educaţiei prin artă, secţiunea numită „Aplication", se constituie într-un veritabil îndrumar al profesorului, care cuprinde şi un capitol aparte, dedicat pregătirii cursurilor. Găsim aici programul cursului pentru fiecare nivel, alături de un tabel sintetic ce ilustrează inserarea progresivă în procesul educativ a diferitelor tipuri de exerciţii, corespunzătoare anumitor laturi ale educaţiei muzicale[65].

Direcţiile spre care trebuie să se îndrepte atenţia educatorului coincid în mare măsură, cu cele ale altor mari pedagogi ai secolului al XX-lea, prin importanţa acordată cântecului, educaţiei ritmice, audiţiei, improvizaţiei.

Prezentăm în continuare, rezumativ, momentele şi conţinutul cursului pentru primul nivel, validat prin rezultatele obţinute cu nenumăratele generaţii de elevi ai Şcolii Martenot. Acest program este gândit pentru o activitate cu durata de o oră şi se adresează unui grup de 12 copii, în vârstă de 7-8 ani. Sala este aranjată şi pregătită dinainte, iar profesorul trebuie să întâmpine elevii într-o stare de bună dispoziţie, să ofere un climat de bucurie şi încredere. Momentele activităţii asigură, prin diversitatea şi felul în care se succed, atenţia copiilor şi progresul acestora. Le prezentăm însoţite de câteva comentarii, pe baza celor prezentate de autor în volumul citat.

[64]Maurice Martenot, op. cit., p. 13

[65] Idem , pp. 117-222.

1. Cânt liber

Activitatea începe cu cântul liber, al cărui semnal antrenant este dat de profesor, la pian sau cu vocea. Elevii stau în picioare şi intonează mai multe cântece din folclorul copiilor, cu text, apoi cu silaba „la". Cu toate că, la început, nu sunt indicate exerciţii care reclamă multă concentrare, se poate încerca şi transpunerea unui cântec. Pentru copiii agitaţi sau pentru întâlnirile efectuate la sfârşitul zilei sau a săptămânii, este nevoie de un cântec care induce o atmosferă de calm şi liniştire. „Cântul liber" pregăteşte grupa pentru momentul de audiţie care reclamă mai mult efort din partea copiilor, invitaţi să asculte liniştea, apoi să participe la unul dintre exerciţiile de audiţie, punctate de lungi momente de linişte. Este un moment de sensibilizare la calitatea sunetelor, durata, intensitatea, înălţimea lor şi are rolul de a pregăti o execuţie cât mai justă a „cântului conştient". Nu trebuie însă prelungit dincolo de posibilităţile de concentrare ale copiilor, căci reclamă un efort aparte.

2. Audiţie

„Cântul liber" pregăteşte grupa pentru momentul de audiţie care reclamă mai mult efort din partea copiilor, invitaţi să asculte liniştea, apoi să participe la unul dintre exerciţiile de audiţie, punctate de lungi momente de linişte. Este un moment de sensibilizare la calitatea sunetelor, durata, intensitatea, înălţimea lor şi are rolul de a pregăti o execuţie cât mai justă a „cântului conştient". Nu trebuie însă prelungit dincolo de posibilităţile de concentrare ale copiilor, căci reclamă un efort aparte.

3. Ritm

Secvenţa de activitate ritmică este totdeauna un prilej de bucurie pentru elevi. Exerciţiile se fac în picioare sau cu elevii aşezaţi la masă. Este important ca profesorul şi elevii să se afle în starea de receptivitate maximă, „starea ritmică". Jocurile de ritm prin imitaţie, improvizaţia ritmică şi dictee ritmice orale alcătuiesc următoarea secvenţă a activităţii. Reuşita lor depinde de priceperea profesorului de a-i pune pe elevi în „starea ritmică", ce reclamă vigilenţă, atenţie, precizie şi totodată uşurinţă în imitarea ritmurilor redate de educator cu maximum de expresivitate.

4. Citirea ritmurilor şi citirea notelor

Aceeaşi stare este necesară pentru citirea ritmurilor din caietul 1 A şi a exerciţiilor din caietul „Cursa pe note". Fiecare lectură impecabilă individuală sau în doi sau trei va fi recompensată cu calificative, stimulând jocul şi permiţând progresul individual pas cu pas. Aceste exerciţii vor fi repetate şi acasă.

5. Improvizaţie melodică

Părăsind masa, elevii vor reveni la cântul liber prin imitaţie. Se exersează apoi transpoziţia a numeroase teme şi secvenţa se încheie cu improvizaţia melodică. Acesta este locul exerciţiilor de tip „întrebare-răspuns"; elevii continuă „întrebările" muzicale ale profesorului, apoi „dialoghează" muzical schimbând între ei „întrebări şi răspunsuri". Improvizaţia melodică şi ritmică este o sursă de bucurie pentru copii şi ridică totdeauna tonusul general. Profesorul trebuie să aibă grijă ca acest climat de încredere şi libertate, indispensabil improvizaţiei, să nu fie denaturat prin evoluţia spre dezordine şi zgomot.

6. Cânt conştient şi exerciţii asociate

Ceea ce urmează în cursul activităţii este numit de Martenot „cânt conştient". Acesta este destinat unei observaţii atente din partea elevului asupra sa însăşi, contribuie la ameliorarea tehnicii vocale (respiraţie, legato, intonaţie etc.), dar, mai ales, îl ajută pe elev să înveţe să asculte[66], să devină conştient de „cântul interior" care trebuie să preceadă emisia vocală, să îşi perfecţioneze deprinderile de cânt. Treptat, pe măsură ce elevii progresează, „cântul liber" se combină cu „exerciţiile asociate". Se lucrează exerciţii de imitaţie, dictee orale, exerciţii de intonaţie, de recunoaştere a direcţiei mişcărilor sonore etc. în care gestul mâinii este combinat cu redarea sunetelor şi a formulelor melodice. Sunt exerciţii de sinteză care grupează succesiv cântare, dictare, intonare, dar aplicate pe treptele gamei, respectiv **fa**, **sol**, **la,** adică într-un registru convenabil copiilor.

---

[66] Idem, p. 39.

7. Cânt liber

Activitatea se încheie cu interpretarea unui cântec după auz, cel mai adesea, cel de la începutul cursului. Atmosfera de veselie, libertatea care trebuie să guverneze manifestarea copiilor pe parcursul întregii întâlniri se menţine în acest fel până la sfârşit.

Teoria Aplicată se va insera în mod natural în program, în raport cu exerciţiile senzoriale şi în funcţie de cele din caietele elevilor. Se va urmări mereu ca teoria să decurgă din experienţa concretă.

În cadrul programului se pot face unele modificări, în funcţie de grupa cu care se lucrează, de numărul şi vârsta elevilor săi, dar fiecare dintre elementele preconizate îşi are importanţa şi rolul său, de aceea este bine ca algoritmul activităţii să nu sufere modificări majore.

Observăm simetria construcţiei acestui program, în care activitatea începe şi se încheie cu „Cântul liber". La continua motivare a copilului, contribuie alternarea diverselor tipuri de exerciţii, precum şi componenta ludică, subliniată frecvent de Martenot. Este de remarcat atenţia acordată exerciţiilor de audiţie, menită să îl obişnuiască pe elev „să asculte" şi să depăşească treapta senzorială a reacţiei la sunet, dezvoltându-şi sensibilitatea şi inteligenţa auditivă, care îi vor deschide poarta spre o înţelegere superioară a muzicii; este evidentă şi continua preocupare pentru dezvoltarea creativităţii, improvizaţia fiind nelipsită din orice activitate.

Informațiile despre metoda Martenot se pot completa prin vizionarea unor filme postate pe internet la următoarele adrese:

https://www.youtube.com/watch?v=eD38P9Ut8oo
https://www.youtube.com/watch?v=v1ixBpdhpeI
https://www.youtube.com/watch?v=DwtGGs9A7hY
https://www.youtube.com/watch?v=3Hs0mR9WMZA
https://www.youtube.com/watch?v=iqG8jORV4NU
https://www.youtube.com/watch?v=kl607DNfLP4

3. 5. Teste de autoevaluare

Alegeți răspunsul corect la următoarele întrebări:

1. Conform metodei lui Maurice Chevais, sunetele muzicale se învață
   a. începând cu sunetul *la.*
   b. începând cu sunetul *sol.*
   c. **începând cu cvinta perfectă *do – sol.***
2. Conform metodei lui Maurice Chevais, duratele se învaţă pornind
a. **de la unitatea de timp (pătrime) către multiplii săi și apoi diviziunile timpului.**
b. de la optime spre duratele mai lungi.
c. de la nota întreagă spre duratele mai scurte.
3. În etapa de inițiere muzicală
   a. se folosesc culorile.
   b. se folosesc clopoței acordați temperat.
   c. se folosește fonomimia.
4. Metoda de educație muzicală practicată de Émil Jaques-Dalcroze se numește

a. fonoritmie.
b. fonomimie.
c. **euritmie.**

5. Metoda de educație muzicală practicată de Émil Jaques-Dalcroze include
a. **studiul pianului.**
b. studiul viorii.
c. studiul percuției.

6. Metoda de educație muzicală practicată de Maurice Martenot se numește
a**. ”educație prin artă”.**
b. ”educație pentru artă”.
c. ”educație pentru muzică”.

7. Scopul educaţiei artistice din şcoala Martenot este
a. însușirea pianului.
b. **dezvoltarea plenară a personalităţii.**
c. educația muzicală.

8. Metoda Martenot se adresează
a. doar copiilor de vârstă preşcolară.
b. **tuturor vârstelor.**
c. adolescenților.

9. În Metoda Martenot, cele mai multe activități se desfășoară sub forma de
a**. exercițiu-joc.**
b. exercițiu ritmic.
c. exercițiu melodic.

3. 6. Comentarii şi răspunsuri la testele de autoevaluare

Răspunsul corect la întrebare este marcat în cadrul textului cu litere **bold.**

3.7. Lucrare de verificare

INSTRUCŢIUNI

Pentru a putea realiza lucrarea de verificare lucrarea de este necesară aprofundarea Unităţii de învăţare nr. 3. Lucrarea va fi trimisă pe adresa de *e-mail* a titularului de curs: elena.chircev@gmail.com pentru corectare şi evaluare.

Pe prima pagină a lucrării se vor preciza următoarele:

- denumirea cursului;
- numele cursantului şi anul de studiu.

Adăugaţi în finalul lucrării o notă de subsol în care menţionaţi în ce constă experienţa dumneavoastră didactică (dacă aţi lucrat sau nu în învăţământ; în ce şcoală? ce perioadă? cu ce clase?).

Tema:

Comentaţi următoarele idei desprinse din lucrarea *Arta de a preda* a lui M. Chevais:

- pentru a cunoaşte bine un copil trebuie să-l instruieşti; pentru a-l instrui trebuie să-l cunoşti; pentru a-l instrui şi a-l cunoaşte trebuie să îl iubeşti;
- copiii, ca şi oamenii primitivi, sunt atraşi mai întâi de ceea ce la place;
- nu există o metodă care să poată conveni tuturor copiilor;
- un antrenament auditiv şi vocal de mai mulţi ani va fi necesar înaintea studiului sunetelor.

Extensia comentariului: minim o pagină.

Conţinut:

- exprimaţi propriile convingeri în legătură cu fiecare idee (1 p. pentru fiecare idee), apreciind veridicitatea afirmaţiilor;
- comentaţi aceste idei din perspectiva educaţiei muzicale din şcoala românească (1p. pentru fiecare idee);

Se acordă 1 punct pentru exprimarea clară, concisă şi originală.

Se acordă 1 punct din oficiu.

3. 8. Rezumatul unităţii de învăţare

Unitatea de curs propune o introducere în pedagogia muzicală a primei jumătăţi a secolului al XX-lea. Este urmărită penetrarea principiilor „şcolii active” în perimetrul educaţiei muzicale din Franţa. Este prezentată contribuţia muzicienilor M. Martenot şi E. Jaques-Dalcroze la transformarea concepţiei asupra educaţiei muzicale.

3. 9. Bibliografie minimală

- Csire, Iosif, *Educaţia muzicală din perspectiva creativităţii*, Universitatea Naţională de Muzică, Bucureşti, 1998.

- Munteanu, Gabriela, *De la didactica muzicală la educaţia muzicală*, Editura Fundaţiei „România de Mâine”, Bucureşti, 1997.

- Vasile, Vasile, *Metodica Educaţiei muzicale*, Editura Muzicală, 2004.

Unitatea de învăţare nr. 4

Sistemul de educaţie muzicală *Orff- Schulwerk*

Cuprins

4. 11. Bibliografie minimală

4. 1. Obiectivele unităţii de învăţare nr. 4

După ce vor studia această unitate, cursanţii vor putea să:

- sesizeze specificul sistemului de educaţie muzicală *Orff-Schulwerk*;
- comenteze conţinutul educaţiei muzicale propus de C. Orff;
- sesizeze similitudini ale sistemului de educaţie muzicală *Orff-Schulwerk* cu alte concepţii pedagogice din secolul al XX-lea;
- să identifice metode, procedee şi mijloace didactice ce pot fi integrate în activitatea didactică personală;
- să elaboreze secvenţe de activitate ce valorifică ideile orffiene.

LECȚIA 12

4. Sistemul de educaţie muzicală *Orff- Schulwerk*

5. 1. Scurt istoric al sistemului educativ *Orff-Schulwerk*

CARL ORFF (1895 – 1982)

- s-a născut în 1895, la München într-o familie aparţinând marii burghezii;
- a studiat muzica în familie, apoi a frecventat „Academie der Tonkunst" din München;
- cunoscut pentru lucrarea *Carmina burana*, creată într-un stil propriu, inconfundabil, rezultat din valorificarea elementelor caracteristice ale muzicii medievale (melodica de factură populară, modală; ritmica pregnantă, multe accente; armonia redusă la tehnicile timpurii ale muzicii medievale; modificările aduse în alcătuirea orchestrei simfonice, prin lărgirea compartimentului de percuţie, inclusiv cu instrumente noi, create de compozitor);
- a adus o contribuţie însemnată la dezvoltarea pedagogiei muzicale prin opera pedagogică *Schulwerk,* care este construită pe o idee nouă, aceea a valorificării instrumentelor de percuţie şi a mişcării corporale;
- concepţia sa pedagogică a influenţat învăţământul muzical din lumea întreagă ;
- considerat adesea ca fiind unul dintre cei mai mari dramaturgi teatrali şi muzicali după Wagner, Carl Orff s-a stins din viaţă în 23 martie 1982, la München.

Apariţia şi dezvoltarea sistemului de educaţie muzicală *Orff-Schulwerk* a fost condiţionată de mai mulţi factori: educaţia muzicală primită de Orff în copilărie, în familie; preocupările tânărului muzician în domeniul teatrului şi interesul pentru dans şi mişcare; manifestările curentului expresionist, deosebit de activ în Germania; noile idei privitoare la educaţia copiilor, care se manifestau în pedagogie. Detaliem aceste aspecte în continuare.

Copilăria lui Carl Orff a fost favorabilă dezvoltării sale muzicale, datorită ambianţei muzicale din familie[67], a începerii timpurii a educaţiei muzicale, a posibilităţii de a participa, încă din copilărie, la

[67] Mama era pianistă şi cânta zilnic la patru mâini cu tatăl său care era ofiţer. Frecvent, în casa familiei se întâlneau cu prietenii pentru a face muzică de cameră. La patru ani, copilul avea la dispoziţie mai multe instrumente: pian, tobă, triola, glockenspiel, muzicuţă. La aceeaşi vârstă, în urma vizionării unui spectacol cu marionete, şi-a confecţionat un teatru de păpuşi pentru care improviza muzică

spectacole şi concerte[68]. A studiat muzica la „Academie der Tonkunst", după absolvire fiind corepetitor la München, Mannheim şi Darmstadt. A rămas în continuare atras de teatru, în special de Shakespeare, dar şi de tragedia antică greacă. A început să se intereseze tot mai mult de muzica primitivă şi cea a marilor civilizaţii antice. Preocupările sale au fost întrerupte de chemarea în armată (1917) şi participarea la Primul Război Mondial, de perioada de convalescenţă ce a urmat rănirii grave. Dar, după întoarcerea la München, a început să compună şi să analizeze lucrări din secolele XVI-XVII.

În aceeaşi perioadă, curentul expresionist se manifesta pregnant în Germania. Interesul pentru expresia corporală, pentru naturaleţea mişcărilor promovate de curentul „Die Neue Tanz" („Noul Dans"), precum şi ideile lui Émile Jaques-Dalcroze referitoare la dans şi mişcare l-au atras deopotrivă pe Carl Orff. Colaborarea cu pictoriţa Dorothee Günther, la o adaptare pentru teatrul modern a operei *Orfeu* de Monteverdi a însemnat şi începutul unor activităţi comune care l-au implicat pe Orff în problemele educaţiei muzicale. Dorothee Günther urmase cursurile lui Dalcroze şi ale lui Laban şi încerca să creeze o şcoală în care tinerii din toate mediile să se poată iniţia în gimnastică, dans ritmic şi dans expresiv. Datorită lui Orff, a fost adăugată şi o parte muzicală acestui învăţământ al mişcării. „Şcoala pentru Gimnastică, Muzică şi Dans" şi-a început activitatea la München, în 1924, în clădirea care adăposteşte astăzi „Orff Zentrum". Activităţile desfăşurate în această şcoală vor da naştere conceptului de „muzică elementară", pe care s-a clădit o nouă pedagogie muzicală în care locul principal este acordat **muncii pe grupe, mişcării, ritmului şi improvizaţiei.**

Şcoala a funcţionat în perioada interbelică, fiind închisă în 1937, din motive politice, dar a format generaţii de adolescente şi tinere fete, printre acestea numărându-se şi Maja Lex şi Gunild Keetman, care vor deveni colaboratoare ale şcolii, după absolvire. În perioada interbelică, activităţile artistice, serbările şi conferinţele organizate în cadrul instituţiei au contribuit la cunoaşterea înnoirilor muzical-coregrafice aduse de „Şcoala pentru Gimnastică, Muzică şi Dans", care a fost invitată să participe la deschiderea Jocurilor Olimpice de la Berlin, în 1934. În ciuda succesului deosebit înregistrat cu această ocazie, închiderea şcolii şi începerea războiului l-au împiedicat pe Orff să experimenteze şi cu copii iniţierea muzicală bazată pe muzica elementară şi să valorifice experienţa acumulată pe parcursul anilor de muncă cu adolescentele de la „Şcoala pentru Gimnastică, Muzică şi Dans".

Educaţia muzicală a revenit între preocupările cotidiene ale compozitorului în anul 1948, când Radiodifuziunea bavareză, i-a cerut lui Orff să compună noi piese pentru copii, asemenea celor lucrate cu elevele „Şcolii pentru Gimnastică, Muzică şi Dans", piese care să poată fi interpretate de ei înşişi în cadrul unor emisiuni radiofonice. Ciclul de emisiuni, realizate împreună cu Gunild Keetman sub forma unor exemple de reprodus şi apoi de dezvoltat, a cunoscut un asemenea succes încât acesta s-a prelungit pe durata a cinci ani şi jumătate. Cele cinci volume intitulate *Orff-Schulwerk. Musik für Kinder* (Orff-Schulwerk. Muzica pentru copii) sunt rezultatul acestui „atelier şcolar" realizat sub forma unor emisiuni interactive. Colaborarea lui Orff cu compania condusă de Klaus Becker şi Karl Maendler a dus la apariţia

[68] La vârsta de cinci ani, a început să studieze pianul, apoi orga şi violoncelul. La 8 ani, a fost la teatru şi la primul concert, după care a început să cânte cu mama sa la pian, la patru mâini, toate simfoniile de Beethoven. Drept urmare, la 10 ani elabora texte şi muzică pentru teatrul său de păpuşi. La aceeaşi vârstă, a publicat o istorie pentru copii într-o revistă pentru tineret. Întâlnirea cu creaţia wagneriană îl va marca de asemenea, căci în urma participării la o reprezentaţie a operei *Olandezul zburător*, va asista regulat la spectacolele de operă şi va publica în 1911 prima lucrare muzicală *Eliland – Liedern*, urmată în 1912 de o lucrare pentru cor şi bariton solo pe tema *Also spracht Zarathustra*. Primele sale compoziţii au fost influenţate de Schönberg şi Debussy.

secţiei „Studio 49” (1949), unde au fost fabricate mici instrumente de percuţie, xilofoane şi metalofoane, cunoscute astăzi sub denumirea de „instrumentarul Orff”.

Interesul pentru *Orff-Schulwerk* a depăşit, treptat, frontierele Germaniei, o şcoală specială fiind deschisă la Salzburg. În anii următori, colaboratorii lui Orff au redactat caiete practice care completează sau dezvoltă ideea sa pedagogică: culegeri de cântece pentru copii cu acompaniament instrumental, caiete cu exerciţii şi material metodic în vederea perfecţionării tehnice la câte un instrument.

Enumerăm, în continuare, câteva dintre momentele importante legate de răspândirea ideilor orffiene, în deceniile şase-opt ale secolului trecut:

- 1953 - primele cursuri la Academia de Muzică şi Artă Teatrală *Mozarteum* din Salzburg, cu participare internaţională;
- 1953 - volumele sunt traduse pentru Canada şi Japonia;
- 1954 - apare lucrarea *Einfürhrung in Musik für Kinder* (*Introducere în Muzică pentru copii*) întocmită de colaboratorul apropiat Wilhelm Keller
- 1954 - a fost realizat filmul documentar *Musik für Kinder;*
- 1956-1957 - s-a înregistrat pe disc *Musik für Kinder*, fiind difuzată la Televiziunea bavareză o emisiune serial cu acelaşi titlu;
- 1963 se înfiinţează „Institutul Orff”, ca secţie a Academiei de Muzică şi Artă Teatrală *Mozarteum* din Salzburg, condus de Carl Orff şi Gunhild Keetman până în 1970;
- 1963-1975 casa de discuri *Harmonia mundi*, Freiburg, a realizat o documentaţie sonoră prin imprimarea unei serii de discuri sub titlul generic *Musica poetica.* Înregistrările, conduse de Orff, înlesnesc punerea în practică a celor 5 volume *Musik für Kinder;*
- începând cu 1975, o dată la cinci ani are loc simpozionul internaţional *Symposium Orff-Schulwerk.*

În prezent, există foarte multe lucrări dedicate operei pedagogice orffiene sau inspirate de aceasta, precum şi numeroase şcoli în care *Orff-Schulwerk* contribuie la dezvoltarea plenară a generaţiilor de copii din întreaga lume. De asemenea, Jos Wuytack[69] a creat o pedagogie activă şi creativă, pornind de la ideile lui Carl Orff. Numită „Audiţia muzicală activă”, aceasta este un sistem dezvoltat de Jos Wuytack. Se bazează pe *Muzicograma*, care constă în vizualizarea structurii muzicii prin intermediul unei scheme care foloseşte culori, simboluri şi figuri geometrice.

5. 2. Pedagogia muzicală elementară în concepția lui Carl Orff

5. 2. 1.Termenul *Schulwerk*

Termenul *Schulwerk* a fost creat de Orff, din cuvintele *schul-* (de şcoală, şcolar) şi *Werk* (operă, muncă); cuvântul nu există în limba germană decât în această combinaţie, care înseamnă „operă pedagogică”, aşa cum *Kunstwerk* se traducere prin „operă de artă”.

Prin inventarea acestui cuvânt, Orff a încercat să surprindă esenţialul demersului educativ preconizat: realizarea unei activităţi **cu copiii** şi nu **pentru copii**, transformarea lecţiei într-un veritabil atelier, în care munca este a copiilor, iar materialul îl constituie mişcarea corporală şi sunetul în diferite ipostaze, de la strigăt şi vers scandat, la sunet de clopoţel şi cântec vesel de copii.

---

[69] Prieten şi discipol al lui Orff, născut în 1935 la Gent (Belgia); studii de muzică, pedagogie, teologie; a fost profesor al mai multor instituţii europene şi americane: Universitatea din Lovain (Leuven), Institutul Superior de Muzică din Namur, Conservatorul din Tilburg (Olanda), Institut Musical Méthodes Actives Lyon, Universitatea din Los Angeles. Prin activitatea sa de formare a educatorilor şi profesorilor de muzică a contribuit la dezvoltarea educaţiei muzicale la nivel internaţional, fiind distins în anul 1996 cu Medalia de aur a Fundaţiei Orff din München. În 1992, a creat Asociaţia muzicală Wuytack.

În limba română, au fost folosite de-a lungul timpului diferite expresii pentru a denumi opera pedagogică a lui Orff: *metoda Orff de educaţie muzicală, sistem de educaţie muzicală, creaţie pentru şcoală, sistemul Orff, practica Orff, tehnica de lucru, modelul Orff.* Diversitatea expresiilor este o dovadă a complexităţii acestui demers pedagogic.

5. 2. 2. Muzica elementară și educația

Sistemul de educaţie muzicală orffian s-a dezvoltat pe parcursul mai multor ani şi este rezultatul aplicării unora dintre ideile acestuia în cadrul unei munci de echipă, la care au participat Dorothee Günther, Maja Lex şi Gunild Keetman şi numeroşi alţi discipoli. Scurta incursiune în istoricul acestui demers educativ de excepţie a punctat principalele elemente care au contribuit la apariţia şi dezvoltarea „Orff-Schulwerk”: interesul lui Orff pentru teatru şi dans[70], pentru caracterul magic, ritual, incantatoriu al muzicilor arhaice, dar şi contextul generat de mişcarea pedagogică amplă de la începutul secolului al XX-lea, îndreptată spre cunoaşterea copilului.

Pentru a lămuri înţelesul expresiei „muzică elementară” este util să ne oprim la ideile dansatoarei Mary Wigman, care l-au entuziasmat pe Orff; compozitorul afirma în memoriile sale: „Ea putea să facă muzică doar prin mişcările corpului şi să transforme această muzică în corporalitate (*Körplerlichkaeit*). Am găsit dansul ei elementar. Şi eu căutam elementarul, dar elementarul în muzică”[71]. Spectacolele de dans concepute de Mary Wigman erau total diferite de baletul clasic, realizat pe muzica marilor compozitori. Câteva instrumente de suflat şi percuţie erau suficiente pentru a susţine gesturi îndrăzneţe, dar deosebit de expresive, pentru că în coregrafia sa ”...mişcarea şi muzica alcătuiesc un cuplu indestructibil. Despărţite, ce două componente sunt lipsite de sens, împreună însă, ele spun totul; iar acest tot îl atrage pe Orff cu putere”[72]. A încercat să experimenteze această unitate în cadrul activităţilor din „Şcoala pentru Gimnastică, Muzică şi Dans”, întemeiată în 1924 împreună cu Dorothee Günter. Orff mărturiseşte referitor la ideile care l-au animat la acea vreme: „Îmi propusesem să încerc o regenerare a muzicii pornind de la mişcare, de la dans. Să înveţi pe cineva ritmul este greu. Ritmul nu poate fi decât dezlegat, trezit. Ritmul nu este ceva abstract, ci este însăşi viaţa. Ritmul este deopotrivă efect şi cauză este forţa comună a vorbirii, a muzicii şi a mişcării”[73]. De aceea, educaţia ritmică a ocupat un loc atât de important în educaţia muzicală experimentată în această şcoală.

---

[70] În primele decenii ale secolului al XX-lea, s-a manifestat în balet un curent numit „noul dans” („Neue Tanz”), curent de care Orff s-a simţit atras, fiind entuziasmat de ideile dansatoarei Mary Wigman (1886-1973), una dintre iniţiatoarele curentului. Mary Wigman (Karoline Sofie Marie Wiegmann), născută în Hanovra, a fost una dintre elevele lui Dalcroze, la „Institutului pentru Muzică şi Ritm”. Influenţată de ideile din arta plastică şi literatura expresionistă germană a vremii, ea căuta dansul absolut. În 1920, a pus bazele unei şcoli la Dresda, în care a promovat un dans diferit de baletul cunoscut până atunci, atât în ceea ce priveşte mişcarea cât şi muzica, total diferită. A fost una dintre primele coregrafe care a realizat dansul în linişte totală, transformându-l într-un act independent de muzică. Cele patru aspecte de bază ale dansului său au fost: expresionismul, spaţiul, dansul fără muzică şi principiul tensiune-relaxare. Poseda un înalt simţ al introspecţiunii, lumea sa interioară reflectând haosul care i-a fost dat să-l trăiască. Atmosfera în care se desfăşura dansul era creată de câteva instrumente de percuţie şi suflat, cu sonorităţi aparte, de provenienţă orientală sau arhaică. A dansat până la 60 de ani şi a format numeroase generaţii de balerini în şcoala sa, care i-au împărtăşit ideile. A format un grup de dansatori cu care a realizat turnee în întreaga lume.

[71] Carl Orff, p. 9, cf. Cristina Sârbu, *Carl Orff. Viaţa şi opera*, Editura Muzicală, Bcurești.

[72] Cristina Sârbu, *op. cit.* p. 38.

[73] Carl Orff, *Retrospectivă şi perspectivă*, Cf. *Astrid Niedermaier, Educaţia muzicală modernă. Concepţia pedagogică şi instrumentarul Orff,* Editura Hora, Sibiu,1999, p. 17.

Revenind la sintagma „muzică elementară”, apelăm din nou la cuvintele compozitorului: „Elementar înseamnă aparţinând de elementele naturii, de materia primară, de geneză, de incipient. […] Muzica elementară nu este niciodată doar muzică, ea este contopită cu mişcarea, dansul şi vorbirea, este o muzică la care trebuie să participi nu s-o audiezi (s.n.). Ea este prespirituală, nu cunoaşte forme ample sau arhitectură complexă, ea operează cu forme mici se înlănţuire, *ostinati* şi forme mici de rondo. Muzica elementară este naturală, corporală, poate fi învăţată şi trăită de oricine, este pe măsura copilului”[74]. Desprindem de aici caracterul sincretic ce stă la baza educaţiei promovate prin acest sistem.

Această nouă perspectivă de abordare a educaţiei muzicale este în concordanţă cu manifestările spontane ale copilului, deoarece *muzica elementară* practicată în şcolile orffiene include **ritmul, corpul, limbajul, versurile scandate şi cântecele,** precum şi **unele instrumente muzicale**. Elementele sunt interdependente şi definitorii pentru ceea ce a fost numit de compozitor „Schulwerk”. Munca se desfăşoară în echipă, astfel că fiecare îndeplineşte pe rând rolul de protagonist sau spectator, activitatea colectivă având drept rezultat dezvoltarea armonioasă a propriului potenţial, găsirea expresiei muzicale personale.

Preponderenţa educaţiei ritmice a condus spre integrarea în activitate a instrumentelor muzicale de percuţie, care puteau fi învăţate uşor: „Pentru ideea mea de a dezvolta un stil al muzicii elementare, percuţia, instrumentul cel mai vechi, originar, a avut un rol hotărâtor. Aici nu avea funcţie accidentală, ci esenţială, generatoare de forme şi de sonorităţi cu o viaţă proprie”[75]. Cu aceste instrumente, uşor de mânuit, copiii au posibilitatea de a crea singuri muzica necesară mişcării de dans, drept urmare, tehnica improvizaţiei a dobândit, de asemenea, un rol hotărâtor, în „Orff-Schulwerk”, pentru că muzica elementară nu decurge din scheme prestabilite. Prin urmare, fiecare poate să şi-o însuşească în funcţie de propriile posibilităţi, deoarece scopul acestei educaţii nu îl reprezintă atingerea unui anumit rezultat într-un timp dat, ci procesul de învăţare şi progresul pe care îl realizează fiecare, evoluând în ritmul său. Acest proces este structurat în patru secvenţe, patru paşi, a căror succesiune este următoarea:

- **contactul** cu muzica prin **exerciţii senzoriale**;
- **imitarea**, care prin exerciţii de repetiţie stimulează **percepţia** şi favorizează **concentrarea**;
- **valorificarea** modelelor însuşite de copil în exerciţii;
- **improvizaţia**, individuală sau în grup, utilizând cunoştinţele însuşite.

Materialul didactic care concură la realizarea activităţilor este variat şi porneşte de la valorificarea resurselor de care dispune fiecare în parte, adică:

- **vocea** cu toate ipostazele sale – strigăt, onomatopee, cântec, melodii şi ritmuri scurte, uşor de memorat;
- **corpul –** expresie corporală, dans, percuţie corporală, ca prim instrument al muzicii elementare;
- **ritmul** – element de legătură între mişcare, cuvânt şi muzică;
- **instrumentul muzical**.

Prin urmare, muzica elementară este o muzică a prezentului, adaptată la particularităţile psiho-fizice ale copilului. Ea este baza unei educaţii muzicale concepută ca un fapt sincretic, în care mişcarea, jocul şi cuvântul rostit şi cântat se îmbină armonios. Educaţia muzicală şi corporală bazată pe evoluţia copilului conduce spre o muzică trăită, altfel spus creată şi practicată de copii, nu compusă de alţii pentru ei şi învăţată mecanic, apoi reprodusă de aceştia. În acest fel, potenţialul muzical, verbal, gestual al

---

[74] Carl Orff*, Modelul* Schulwerk – *retrospectivă şi perspectivă,* Cf. Astrid Niedermaier, *op. cit.* p. 18.
[75] Idem.

fiecăruia este descoperit şi dezvoltat, pus în valoare, indiferent care ar fi acesta, indiferent de dotarea mai mare sau mai modestă a copilului.

Din subiect pasiv al educaţiei şi instrucţiei, copilul este transformat în participant activ la propria formare, context în care şi rolul profesorului se modifică simţitor, acesta trecând în plan secund şi transformându-se într-un ghid, un sprijin al acţiunilor copilului, care insuflă (nu impune!) modele şi îl ajută pe elev să le aplice. Această dezvoltare, care nu mai este constrânsă de canoane rigide, este plasată de Orff în contextul cultural naţional, fiind exploatate, în primul rând, resursele autentice ale ţării natale – creaţiile muzicale folclorice.

Experimentarea sistemului cu diferite grupe de vârstă a demonstrat necesitatea unei educaţii muzicale timpurii, rezultatele fiind cele scontate doar dacă modelul este aplicat în perioada în care copilul are primele contacte cu muzica. De aici, necesitatea adoptării lui în grădiniţe şi în ciclul primar, dar şi formarea specială a educatorilor în acest sens. Aplicarea sistemului în şcoală are un dublu avantaj: dezvoltă capacitatea de a face muzică a fiecărui copil şi totodată oferă modele pentru a înţelege capodoperele muzicii universale. Orff precizează:

> „Copilul, trecând de timpuriu prin improvizaţiile şi exerciţiile de bază ritmice şi melodice, prin învăţarea corect din punct de vedere tehnic a ceea ce se poate învăţa, a notaţiei muzicale şi a dezvoltării auzului şi, mai ales, a formelor preliterate ale limbii şi ale exprimării originale a lumii sale ‚lectura' *Eroicii* în şcoală nu va mai fi o utopie. Desigur, nu fiecare elev va putea înţelege structura complexă şi conţinutul discursiv ale unei asemenea opere; dar el va căpăta cel puţin o idee despre gradul de spiritualitate al marii muzici, dacă s-a străduit să asculte şi să înţeleagă. Şi va simţi cel puţin ceva asemănător cu veneraţia şi respectul în faţa acestor manifestări ale spiritului"[76].

Aşadar, prin exerciţiul muzical elementar se asigură o bază pentru educaţia muzicală generală, dar muzica elementară poate fi şi parte integrantă a unei pregătiri de specialitate. Totodată, *Orff-Schulwerk* contribuie la dezvoltarea capacităţii intelectuale, la dezvoltarea gândirii, creşterea puterii de concentrare, sporeşte coordonarea mişcărilor.

LECȚIA 13

4. 3. Obiectivele educației muzicale

Obiectivul central al modelului educaţional Orff este enunţat în prefaţa primului volum al lucrării *Musik für Kinder*: **„Crearea unui fundament pentru orice fel de practicare sau interpretare a muzicii, respectiv înţelegerea adevărată a limbajului muzical şi a expresiei muzicale, pentru care *Schulwerk* poate fi punctul de pornire, asemenea unui abecedar**"[77]. Funcţia principală a modelului *Schulwerk* este formulată de Wilhelm Keller în următorii termeni: „de a mijloci tuturor copiilor, înaintea oricărei fixări stilistice şi pregătiri speciale sau în paralel cu aceasta, o pregătire muzicală fundamentală care nu se limitează la învăţarea unor cântece şi a unor cunoştinţe de teorie muzicală"[78].

Principalele obiective ale metodei pot fi exprimate astfel:

a. stimularea gândirii independente şi a fanteziei creatoare, de la primele exerciţii.
b. eliberarea forţelor sufleteşti prin „muzica elementară";
c. facilitarea integrării copilului în societate, prin participarea la activităţi de mişcare, recitare sau instrumentale de grup.

---

[76] Thomas Werner, *Orff-Schulwerk*, Cf. Astrid Niedermaier, *op. cit.,* p. 26.
[77] Carl Orff, *Dokumentation*, vol. III, prefaţa, cf. Astrid Niedermayer, op. cit., p. 26.
[78] Wilhelm Keller, cf. Astrid Niedermayer, op. cit. p. 27.

Aşadar, metoda îşi propune să dezvolte creativitatea copilului, să îl ajute să exprime prin intermediul muzicii sentimentele și trăirile proprii, să contribuie la integrarea socială prin intermediul activităților desfăşurate cu grupa de elevi.

Activităţile la care participă copiii se desfăşoară într-o atmosferă destinsă, care exclude inhibiţia, iar activitatea ia adesea forma jocului, un joc care solicită gândirea şi este condus de educator. Rolul acestuia este acela de a-l ajuta pe copil nu doar să reproducă melodii sau ritmuri, ci să găsească ritmuri şi melodii proprii, în cadrul unor structuri arhetipale. Este important, aşadar, ca educatorul să găsească căile prin care este stimulată „fantezia primară”, lucru tot mai greu de realizat în condiţiile societăţii moderne, iar Werner Thomas, unul dintre adepţii acestui sistem de educaţie, atrage atenţia asupra acestui aspect: „Pierderea ‚cunoaşterii primare’ atrage după sine dispariţia fanteziei prototipice, […] secătuirea sufletului […] expulzarea omului din patria sa sufletească”, precizând apoi că modelul de educaţie muzicală al lui Orff este chemat prin excelenţă să hrănească fantezia copilului de astăzi şi să-l înzestreze astfel cu forţe morale şi sufleteşti, cu ajutorul cărora va putea face faţă pretenţiilor şi pericolelor înaltei civilizaţii tehnicizate contemporane, în sensul că va putea contribui la păstrarea şi progresul acesteia fără a deveni victima ei[79].

Modelul de educaţie muzicală Orff are un caracter formativ, reflectat şi de obiectivele educative sociale, referitor la care profesoara Astrid Niedermaier remarca:

> „specificitatea acestora descinde din faptul că educaţia muzicală după modelul *Schulwerk* se realizează pe de o parte numai prin activităţi *practice*, într-un proces de continuă desfăşurare, pe de altă parte într-o activitate *colectivă.* Participarea la activităţile de mişcare, de recitare sau instrumentale în grup presupune un antrenament permanent al virtuţilor sociale fundamentale, cum ar fi capacitatea de a se adapta, de a ceda, de a asculta pe alţii, de a colabora, de a conduce, de a da intrări, de a tăcea la timpul potrivit, de a prelua răspunderea. În felul acesta, conştiinţa de sine a individului este în continuu corectată în mod natural şi raportată la reacţiile colectivului, garantându-i-se o dezvoltare organică şi echilibrată. Se prezintă aici un model de educaţie în slujba convieţuirii democratice, realizat fără lozinci sau constrângere, fără ţeluri declarate, ci prin participarea naturală a tuturor indivizilor, cu aportul lor personal şi inconfundabil, la o creaţie artistică colectivă, cu caracter preponderent improvizatoric”[80].

Concluzionând, repetăm ceea ce s-a afirmat în nenumărate rânduri referitor la „Orff-Schulwerk”: **este un model de educaţie generală *prin* şi *pentru muzică*.**

4. 4. Principii

Cunoaşterea modelului de educaţie muzicală Orff, prin aplicarea sa în activităţile desfăşurate cu elevii de la Colegiul pedagogic *Andrei Şaguna* din Sibiu, a permis profesoarei Astrid Niedemaier să desprindă câteva principii care stau la baza acestui demers educativ. Reţinem aceste principii în rândurile care urmează, pornind de la cel fundamental enunţat astfel: „Formarea omului pentru muzică şi prin muzică este, de fapt, şi principiul fundamental al modelului, ideea călăuzitoare principală, care a generat şi a acompaniat întreaga sa evoluţie”[81].

Principiul fundamental al metodei a generat **principiul activităţii practice,** evidenţiat chiar de denumirea metodei, care include cuvântul „muncă”, „activitate”, căci în clasele în care activitatea se desfăşoară după acest model, **se practică** muzica nu se **învaţă** muzica, pentru că la aceste lecţii nu se notează nimic. Profesorul nu are menirea de a preda, ci de a stimula, impulsiona activitatea elevilor, astfel

---

[79] Cf. Astrid Niedemaier, op. cit., p. 28.
[80] Idem, p. 28.
[81] Idem, p. 29.

încât aceştia să descopere singuri, pe parcursul exerciţiilor, noţiunile necesare. De altfel, timp de multe decenii, lecţia de muzică s-a rezumat la activitatea practică, adică învăţarea unor cântece. În modelul „Schulwerk", aceasta însemnă vorbire, muzică vocală, muzică instrumentală şi mişcare. Totodată, acest tip de activitate reclamă participarea raţiunii şi permite afirmarea unor resurse personale, întărind astfel încrederea în forţele proprii şi stimulând în continuare la activitate.

Principiul unităţii indisolubile între muzică, vorbire şi mişcare diferenţiază net acest model educativ de concepţia tradiţională asupra învăţământului muzical. Principiul are în vedere modul de exprimare al copilului mic şi originile exprimării artistice ale omenirii. Experienţele cu copii şi adolescenţi l-au convins pe Orff că numai aceasta poate fi baza educaţiei artistice eficiente.

Educaţia ritmică este strâns legată la Orff de instrumentul muzical, ce reprezintă aici unul dintre mijloacele cu care se realizează educaţia muzicală „elementară". De aceea, **principiul instrumentalismului** este unul dintre cele mai importante pentru metoda Orff. Instrumentul este tratat însă într-o manieră diferită de cea a învăţământului instrumental tradiţional; el este o prelungire a corpului omenesc, a mâinilor şi picioarelor, care sunt primele instrumente la îndemâna copilului, împreună cu vocea sa, urmate apoi de instrumentele de percuţie care contribuie la realizarea educaţiei ritmice. Educaţia instrumentală nu vizează perfecţionarea tehnică, ci eliberarea unor forţe ritmice şi melodice elementare ale individului care interacţionează cu ceilalţi colegi în improvizaţia colectivă. Instrumentul îl ajută pe copil să se exprime prin intermediul ritmurilor şi sunetelor muzicale şi îi dezvoltă capacitatea creatoare. Cele mai multe dintre instrumentele folosite sunt de percuţie, uşor de manevrat, fără a necesita studiu permanent şi tehnică bine stăpânită. În acest fel, după o minimă iniţiere, orice copil poate avea satisfacţia unui rezultat sonor mulţumitor, care să îl determine să continue instruirea. Se poate trece apoi, pe nesimţite, de la jocul cu sunetele la improvizaţia conştientă, în care elevul trebuie să respecte nişte tipare.

Principiul improvizatoric este cel care deosebeşte în mod esenţial modelul *Schulwerk* de educaţia muzicală tradiţională. De la primele întâlniri, elevul este stimulat să îşi creeze propriile formule ritmice sau melodice, propriile combinaţii de mişcări sau instrumentale. În acest fel, improvizaţia nu este rezultatul activităţii de învăţare, ci este învăţarea însăşi. Acest principiu produce schimbări la nivelul metodologiei didactice şi al relaţiei profesor-elev. Profesorul nu mai este cel care oferă modele şi urmăreşte exactitatea cu care elevul reproduce textul muzical demonstrat de el; rolul profesorului este acela de a coordonator al activităţii, de stimulator al fanteziei creatoare a copilului. Profesorul poate oferi modele de optimizare, dintre care elevii trebuie să îşi aleagă pe cel care se potriveşte mai bine cu modul său de exprimare sau care se potriveşte cel mai bine în ansamblul creaţiei colective. Elevii nu mai sunt obligaţi să însuşească un anumit material muzical prevăzut de programa şcolară, ci îşi formează deprinderi şi însuşesc noţiuni prin intermediul muzicii pe care o creează. Mai trebuie precizat faptul că exemplele notate în caietele *Musik für Kinder* nu reprezintă exerciţii ce trebuie însuşite din carte, ci „în măsura în care nu sunt exerciţii de tehnică instrumentală, ele conţin rezultate posibile ale improvizaţiei. Notarea lor nu are scopul de a fi studiate şi reproduse ca atare, ci să informeze prin formule concrete asupra soluţiilor posibile la problemele date, precum şi asupra drumului metodic până la obţinerea lor"[82].

Insistenţa cu care este folosită improvizaţia are drept consecinţă **dezvoltarea capacităţii creative** a elevilor, obiectiv important al educaţiei contemporane. Improvizaţia influenţează gândirea şi fantezia, indispensabile actului de creaţie artistică.

---

82 Idem, p. 32.

Principiul unităţii între ascultare, reproducere şi creare ne îndreaptă atenţia spre timpuri îndepărtate când compozitorul, interpretul şi ascultătorul erau una şi aceeaşi persoană, iar lucrarea era recreată în permanenţă.

Principiul accesibilităţii şi individualizării reprezintă racordarea modelului Orff la orientarea principală a psihologiei din perioada interbelică, unde copilul este pus în centrul actului pedagogic. Aceasta înseamnă pentru Orff să nu compună el o muzică pentru a fi interpretată de copii, ci să îi determine pe aceştia să creeze propria muzică. A ajuns la această concluzie în urma numeroaselor activităţi de îndrumare a copiilor, a observării acestora şi a reţinerii celor mai bune rezultate. În activitatea sa, a preferat să lucreze cu copii neiniţiaţi şi neselectaţi, considerând că orice copil posedă aptitudini ce pot fi dezvoltate printr-o îndrumare corespunzătoare. Orff afirma, în acest sens: „... rareori există copii în întregime antimuzicali, căci aproape fiecare este oarecum înzestrat, sensibil, receptiv şi capabil de progres, apt pentru educaţie muzicală... numai incapacitatea pedagogică de toate felurile a secat din neştiinţă şi necunoaştere, multe izvoare, a refulat multe talente, provocând nenorociri”[83]. În plus, educaţia în colectiv permite împlinirea unor sarcini diferenţiate şi integrarea fiecăruia în activitatea comună, potrivit posibilităţilor sale.

Pentru ca materialul muzical să fie adecvat posibilităţilor vârstei mici, Orff a apelat la folclorul copiilor, care nu necesită predarea unor cunoştinţe teoretice, ci se învaţă prin trăire senzorială. Pentru melodie, punctul de plecare îl reprezintă bitonul de terţă mică coborâtoare, completat apoi cu celelalte oligocordii până se ajunge la pentatonie. Educaţia ritmică începe cu exerciţiul vorbit, folosind strigarea numelor, numărători, ghicitori şi proverbe. Folosirea bătăilor din palme şi a tropăiturilor cu picioarele constituie punctul de plecare pentru exerciţiul mişcării „elementare”. Transferarea acestor exerciţii la instrumentele de percuţie mică permite o continuare firească a educaţiei ritmice.

Principiul progresivităţii este obligatoriu pentru ca baza educaţiei să fie solidă şi să se ajungă în final la înţelegerea limbajului muzical. Punctul de pornire al educaţiei muzicale trebuie să fie în copilărie, iar „muzica elementară” corespunde întru totul nivelului mental al copilului. Modelul Orff trasează drumul de la experienţa primară senzorială până la abstractizarea din formele marii muzici.

LECȚIA 14

4. 5. Instrumentarul Orff

Instrumentul muzical constituie în modelul de educaţie orffian un veritabil ax central, care polarizează toate celelalte activităţi. El este mijlocul care permite eliberarea forţelor ritmice şi melodice elementare, prin cântarea şi improvizaţia colectivă. Atenţia sporită acordată instrumentului şi introducerea sa în activitate încă de la primul contact organizat al copilului cu muzica particularizează demersul său didactic, în contextul în care mulţi pedagogi susţin principiul vocalităţii în educaţie şi necesitatea unei pregătiri muzicale prealabile practicii instrumentale. Instrumentul nu reprezintă însă un scop în sine ci este un mijloc de a face muzică, de a se exprima prin muzică.

Pentru realizarea acestui deziderat, Orff a adaptat sau a creat instrumente speciale, care să asigure eficienţa actului educativ. **Prin „instrumentarul Orff” se înţelege totalitatea instrumentelor**

---

[83] Carl Orff, cf. Ligia Toma-Zoicaş, *Orff-Schulwerk. Principii-probleme,* în vol. „Contribuţii la educaţia muzicală preşcolară. Lucrările Simpozionului „Educaţia muzicală în etapa de prenotaţie”, Conservatorul de Muzică „G. Dima”, Cluj, 1969, p.143.

concepute şi realizate de Orff şi colaboratorii săi, în vederea realizării obiectivelor modelului educaţional. Majoritatea instrumentelor fac parte din grupa percuţiei, acestora alăturându-se flautul drept şi unele instrumente cu coarde (viola da gamba, violoncelul, contrabasul lăuta, chitara). Instrumentarul cuprinde pe lângă instrumentele confecţionate şi ceea ce însă şi Orff numeşte „instrumente naturale”. Le vom prezenta în continuare începând cu acestea.

1. Instrumente naturale

Pentru Orff, vocea umană, mâinile şi picioarele constituie o importantă grupă de instrumente, la îndemâna oricărui copil, căci sunt uşor de manevrat şi nu trebuie cumpărate special. În lucrarea *Orff-Schulwerk*, instrumentele naturale sunt denumite „instrumente ale corpului” sau „gesturi sonore”. Se detaşează patru categorii, în funcţie de parte de corp care este activată:

a. bătăi din palme;
b. bătăi cu mâinile pe coapse;
c. tropăituri cu picioarele;
d. pocnituri din degete.

Deşi sunt gesturi ce pot părea banale, la o primă privire, acestea oferă posibilitatea realizării unor efecte sonore variate. Poziţia corpului trebuie să fie relaxată, atât când se stă pe scaun, cât şi în picioare. Mişcările trebuie să fie elastice, să înceapă şi să se termine în aer. Se pot obţine efecte aparte dacă cele două planuri lovite rămân lipite unul de celălalt.

a. Bătăile din palme:

- se obţin în două moduri: prin mişcarea de apropiere a ambelor mâini sau prin lovirea palmei drepte de cea stângă nemişcată;
- sunetul poate fi modificat în funcţie de forma palmelor (întinse sau scobite) şi de locul care este lovit (podul palmei, degetele, încheietura mânii, dosul palmei, marginea palmei).

b. Bătăile pe coapse:

- se execută mai sus de genunchi, pe parte laterală, în acelaşi fel ca şi bătăile din palme.

c. Tropăiturile din picioare:

- se diferenţiază în funcţie de felul în care se execută mişcarea: cu toată talpa, cu vârful piciorului (călcâiul fiind fixat pe podea), cu călcâiul (vârful fiind fixat pe podea).

d. Pocniturile din degete se obţin prin alunecare degetelor mijlociu şi inelar, de la degetul mare spre palmă, cu viteză.

Oricare dintre aceste gesturi se poate executa simultan, cu ambele mâini sau picioare, dar şi alternând membrul drept cu cel stâng. Se pot combina între ele în cadrul aceluiaşi exerciţiu, obţinând efecte sonore variate şi mult îndrăgite de copii.

***2. Instrumente confecţionate* - Percuţia mică**

Instrumente din lemn: blocul de lemn dreptunghiular, blocul de lemn cilindric, claves, castaniete, morişcă, temple blocks, maracas, wooden agogo, guigo.

Instrumente din metal: trianglu, talgere mari, cineli, talgere mici, crotale, instrumente cu clopoţei, tubul cu bile metalice, cowbell, agogo bells, vibra slap, cabassa.

Instrumente cu membrane din piele: toba de mână, toba cu talgere, toba mică, toba mare, bongos, conga.

Instrumente cu înălţimea sunetelor determinabilă

Instrumente din piele: timpanul.

Instrumente cu plăcuţe: Xilofonul, metalofonul, jocul cu clopoţei.

Provenienţa instrumentelor propuse de Orff este variată: Asia, America Latină şi Centrală, instrumente din orchestra de jazz; unele sunt cunoscute din antichitate, iar altele şi-au găsit locul şi în orchestra simfonică. Un loc aparte în instrumentarul Orff îl ocupă instrumentele cu plăcuţe, care îmbină caracteristicile percuţiei cu cele ale instrumentelor melodice. Este rezolvată în acest fel problema tehnicii instrumentale, necesară de obicei în folosirea instrumentelor melodice. Instrumentele cu plăcuţe au avantajul că aduc repede copilului satisfacţia interpretării unor scurte melodii, atât de importantă pentru cel neiniţiat. Instrumentele din această grupă au fost perfecţionate de constructorii cu care a colaborat Orff, astfel încât să se obţină o calitate acustică în concordanţă cu scopul folosirii lor.

Şcoala clujeană a subliniat importanţa acestei noi orientări privind rolul instrumentului în educaţia muzicală, încă de la jumătatea secolului trecut, profesoara Ligia Toma-Zoicaş apreciind că pentru Orff instrumentul este

> „... axa principală în jurul căreia se rulează toate activităţile, rezolvând prin el probleme cheie ale sistemului; nimic fără instrument începând cu activitatea ritmică şi terminând cu invenţia. (...) Orff tentează în primul rând la o adevărată cultivare ritmică şi senzorială prin mijlocirea instrumentului. În al doilea rând, el va materializa prin intermediul instrumentului acel principiu de bază al eliberării forţelor ritmice şi elementar melodice prin cântarea în colectiv, ţintind chiar practicarea şi crearea muzicii prin aceste instrumente. Totul justificat (mai ales în prima etapă a educaţiei muzicale) de acea puternică înclinaţie a copilului spre acţiune, dragostea sa pentru mişcare, varietate, culoare, fireasca mobilitate ce îşi găseşte aci un excelent mijloc de a da curs naturii sale”[84]

4. 6. Însuşirea deprinderilor instrumentale

Pentru a înţelege mai bine felul în care se inserează instrumentul în activităţile cu copiii după modelul *Orff-Schulwerk* apelăm la cuvintele compozitorului însuşi, care descrie primele experimente de la Şcoala Günther:

> „Am început cu bătăi din palme, cu pocniri din degete şi tropăituri, în combinaţii ritmice de la simplu la complex (...) Le-am integrat apoi, sub diferite forme, în procesul de educaţie a mişcării. Aici am folosit zdrăngănitori (huruitoare). Acestea aparţin celor mai vechi categorii de instrumente folosite de către om în practica muzicală, după cum afirmă Curt Sachs. Astfel de brăţări şi coliere erau purtate la încheieturile mâinilor şi picioarelor sau la gât. După modele exotice africane prezentate în colecţiile de muzeu, le-am alcătuit din pietre mici, scoici, cochilii de melc, fructe uscate, coji de nucă, bucăţi de lemn în forme şi mărimi diferite. (...) Am făcut şiraguri de clopoţei aşa cum se folosesc mai ales în practica muzicală populară din ţările apusene. Puse în legătură cu mişcarea ritmică sau cu dansul, aceste surse sonore primitive s-au dovedit extrem de stimulatoare. (...)
> Am folosit de la început ca instrumente de acompaniament pentru orele de mişcare tobe de diferite mărimi. Pentru că erau lovite cu mâna, s-au numit *Handtrommeln* (tobe de mână). În funcţie de felul sau locul în care era atins instrumentul, am descoperit numeroase posibilităţi de a emite sunete diferite. (...) Pe lângă tobele simple, foloseam şi tobe duble care erau acţionate şezând, fiind prinse între genunchi sau sprijinite de podea. Puteau fi lovite cu amândouă mâinile, pe părţile laterale ale instrumentului sau pe suprafaţa orizontală”[85].

Caracteristica de bază a modelului Orff, în privinţa instrumentelor, este aceea că nu sunt prevăzute lecţii speciale pentru formarea deprinderilor tehnice, căci acestea nu reprezintă un scop în sine. Prezenţa instrumentului exclude „dresajul” tradiţional. Instrumentul se integrează treptat în activităţile de educaţie muzicală, începând cu gesturile sonore, prin intermediul cărora se pot pregăti deprinderile

---

[84] Ligia Toma-Zoicaş, *Orff-Schulwerk. Principii-probleme,* op. cit., pp. 149-150.
[85] Carl Orff, *Dokumentation*, Cf. Cristina Sârbu, *op. cit.,* pp. 41-42.

necesare pentru învăţarea instrumentelor ritmice ale percuţiei mici şi apoi cele melodice, cu plăcuţe. Într-o ordine care urmează dezvoltarea posibilităţilor tehnice, activităţile propuse cu instrumentele muzicale sunt următoarele:[86]

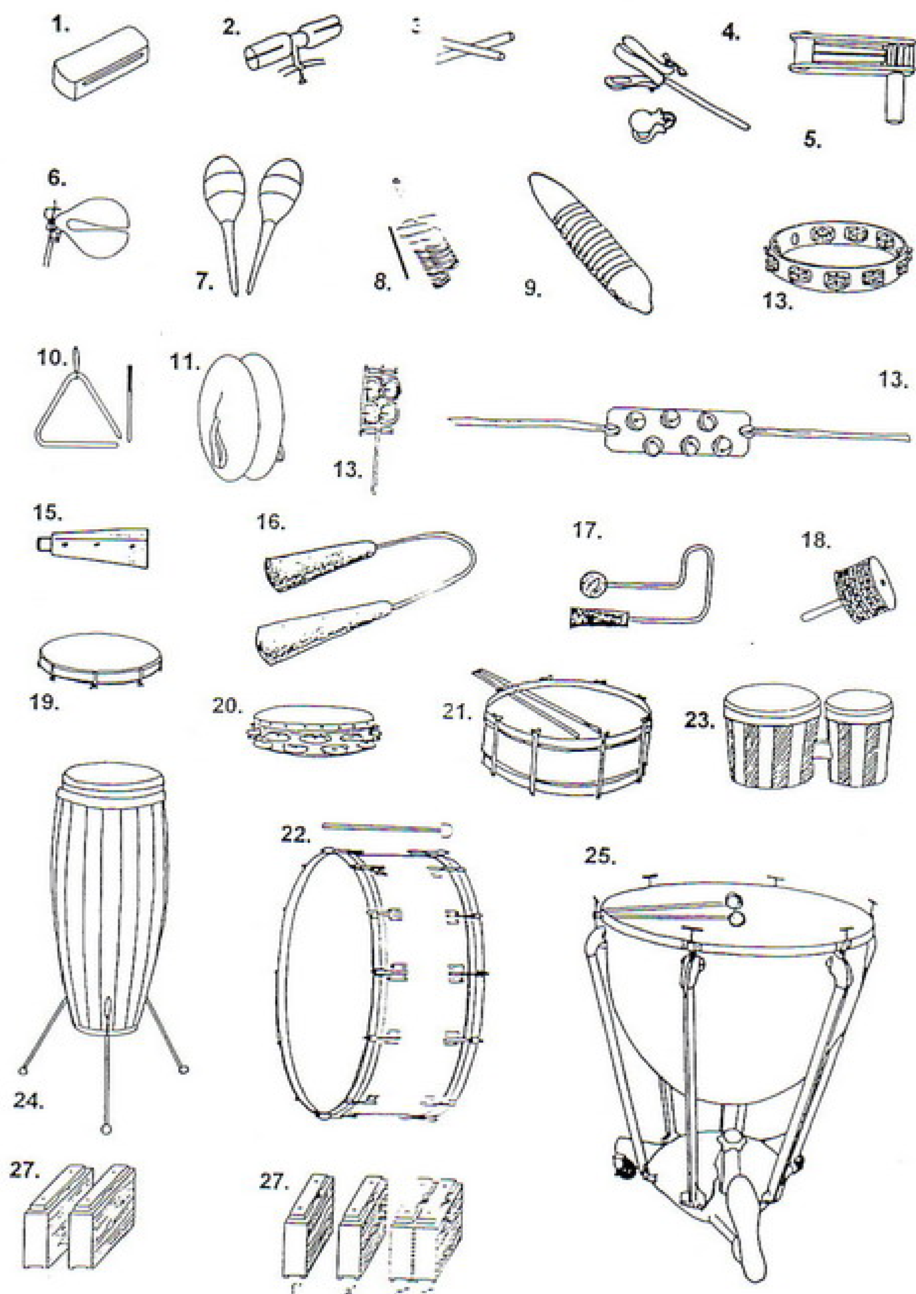
- jocuri instrumentale;
- jocuri cu sonorităţi;
- acompaniamente incipiente;
- piese instrumentale improvizatorice;
- crearea unui fond muzical pentru texte recitate şi pentru piese de teatru;
- interpretarea de melodii şi cântece;
- acompaniamente şi piese instrumentale mai complexe.

Deoarece primele activităţi nu necesită cunoaşterea notaţiei muzicale, ele au avantajul de a putea fi folosite încă din etapa preşcolară sau cea a şcolarilor mici. Imitate după modelul oferit de profesor sau improvizate, exerciţiile cu instrumente muzicale contribuie la dezvoltarea memoriei şi a creativităţii. Folosirea instrumentarului Orff are avantajul de a pregăti copilul, prin experienţe senzoriale personale, pentru perioada abstractizării, când el este pregătit psihic pentru a înţelege că notaţia nu însemnă muzică, ci doar ne permite să reprezentăm ceea ce sună. În lucrarea dedicată modelului Orff, profesoara Astrid Niedermaier atrage atenţia asupra unei regretabile confuzii care se face în privinţa educaţiei muzicale preşcolare şi şcolare mici:

> „În practica învăţământului muzical din şcoala primară se observă în multe cazuri că lecţia de muzică, în etapa prenotaţiei, se rezumă la învăţarea unor cântece şi eventual a unor dansuri populare, lăsându-se toate activităţile legate de cunoaşterea resorturilor interne ale muzicii pentru etapa notaţiei, ca şi cum acestea ar fi condiţionate de cunoaşterea ei. Sau, în lipsa cunoaşterii activităţilor muzicale pentru etapa prenotaţiei, se devansează introducerea notaţiei în primele clase primare sau în grădiniţe, uneori sub titlul unei educaţii muzicale preşcolare (*Musikalische Früheziehung*). Modelul *Schulwerk* ne învaţă că educaţia muzicală preşcolară nu înseamnă şi nu îşi atinge scopul doar prin devansarea educaţiei muzicale şcolare la o vârstă mai mică (s.n.), pentru copii mai dotaţi, ci ea înseamnă exersarea şi dezvoltarea permanentă, de la vârsta cea mai fragedă, a capacităţilor muzicale ale copilului prin activităţi specifice vârstei. Chiar şi la şcolile speciale de muzică, unde învăţarea notaţiei începe o dată cu învăţarea instrumentului sau o precede pe aceasta, activităţile didactice muzicale, cum sunt propuse de modelul *Schulwerk*, ar crea un fundament de înţelegere muzicală, care ar garanta înaintarea mai rapidă şi mai în profunzime a elevului pe drumul perfecţionării artistice (s.n.)”[87].

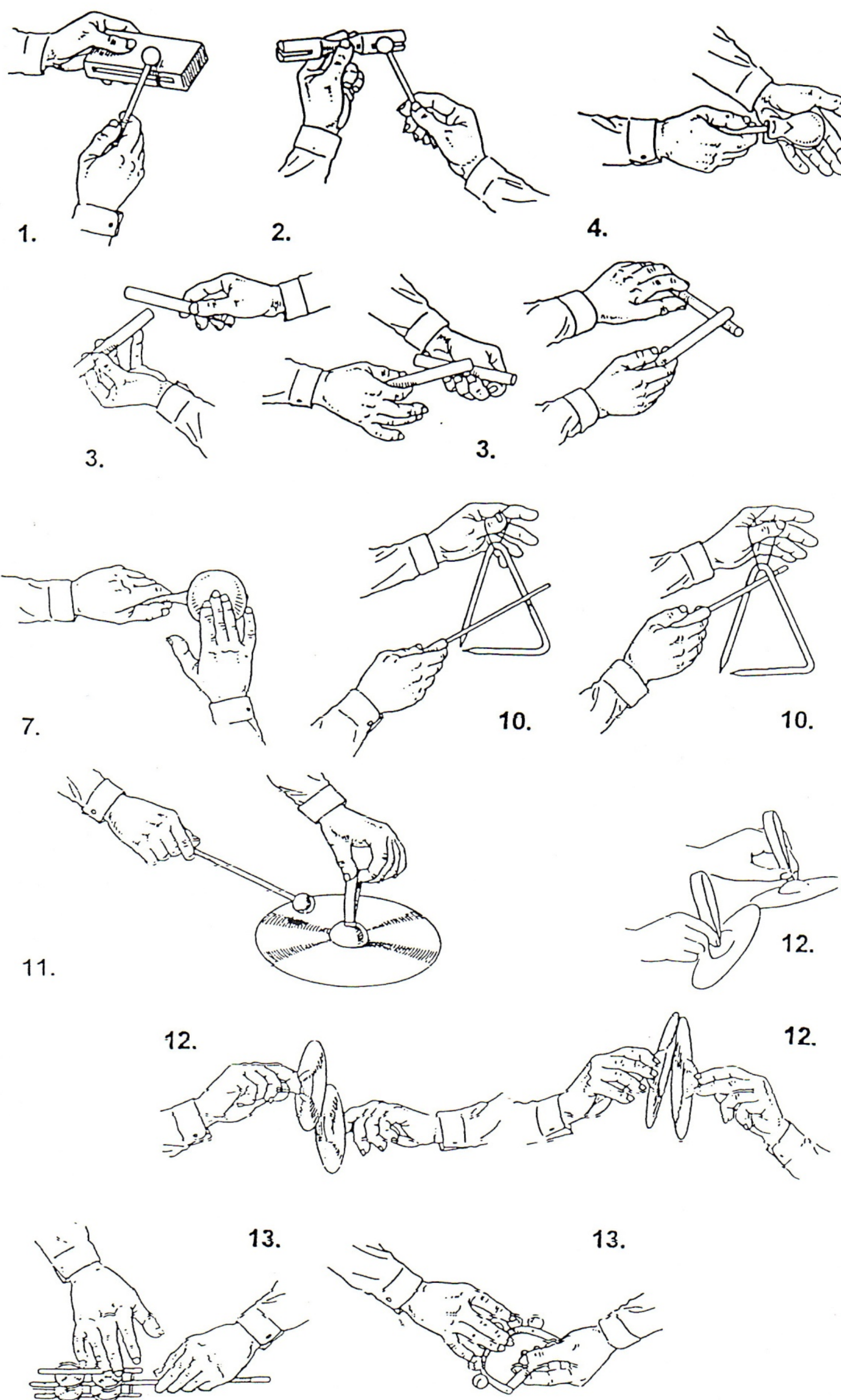
[86] Cf. Astrid Niedermayer, *op. cit.,* p. 74.
[87] Idem, p. 75.

Instrumentarul Orff

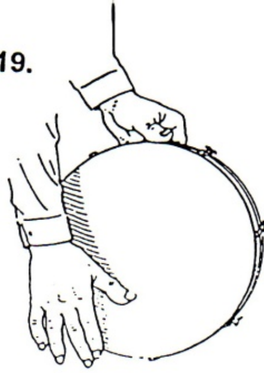


Instrumentariul Orff (cifrele corespund numerotării instrumentelor din text): 1. Blocul de lemn; 2. Blocul de lemn cilindric; 3. Claves; 4. Castaniete; 5. Morișcă; 6. Temple blocks; 7. Maracas; 8. Wooden agogo; 9. Guiro; 10. Trianglu; 11. Talgere mari; 13. Instrumente cu clopoței; 15. Cowbell; 16. Agogo bells; 17. Vibra slap; 18. Cabasa; 19. Toba de mână; 20. Toba cu talgere; 21. Toba mică; 22. Toba mare; 23. Bongos; 24. Conga; 25. Timpan; 27. Plăcuțe sonore.

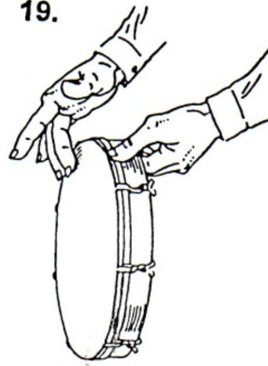
Mânuirea corectă a instrumentelor



19.



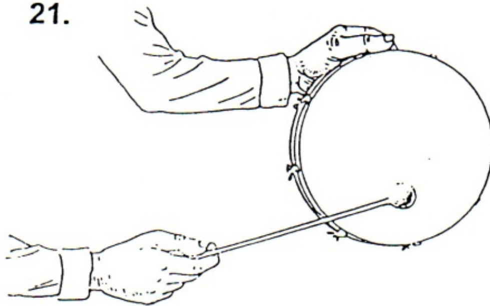
19.



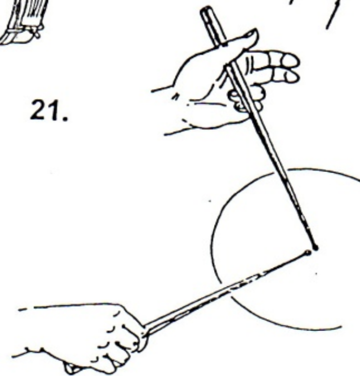
19.

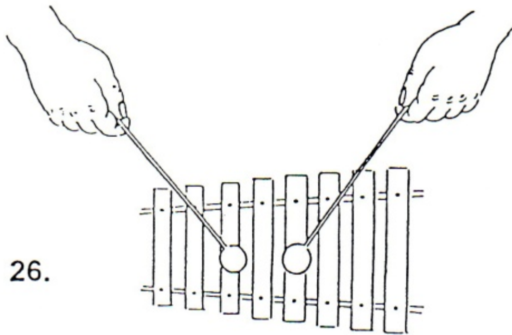


21.

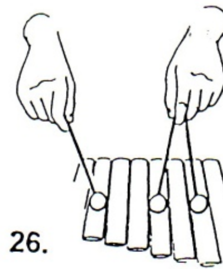


21.

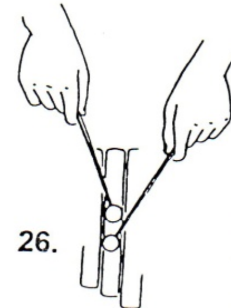




26.

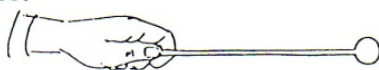


26.

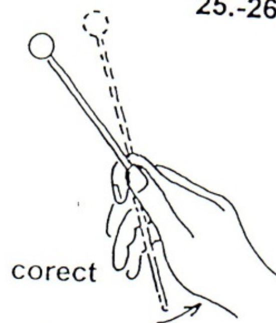


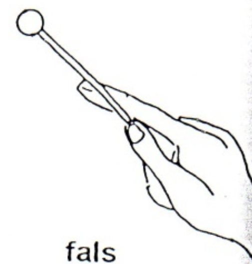
26.

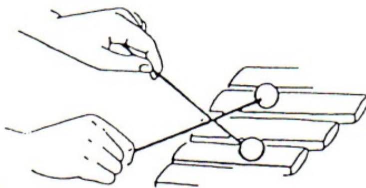
25.-26.



25.-26.

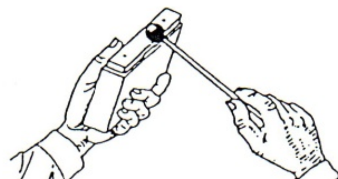


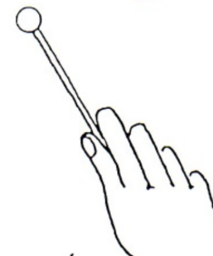




26.

27.







În lucrarea profesoarei Astrid Niedermaier sunt descrise mai multe exerciţii pregătitoare care pot contribui la formarea deprinderilor instrumentale. Practicarea acestora pregăteşte elevii şi le asigură îndemânarea necesară, îndeosebi atunci când este vorba despre mânuirea baghetelor pentru instrumentele cu plăcuţe. Practica instrumentală necesită o corectă însuşire a modului de apucare a baghetei şi modului de lovire a plăcuţelor. Trebuie subliniat faptul că, deşi se referă la tehnica instrumentală, aceste exerciţii îmbracă forma jocului colectiv şi stimulează imaginaţia copiilor. Realizarea lor în acest sens depinde însă de imaginaţia şi disponibilitatea educatorului.

4. 7. Structura activităţilor de tip *Orff-Sculwerk*

Câteva sugestii privind realizarea activităţilor educative conform concepţiei pedagogice orffiene se găsesc şi în bibliografia românească citată pe parcursul cursului.

Desprindem din experienţe ilustrată de sursele bibliografice ideea că este bine ca lecţiile să înceapă cu exerciţii de concentrare şi de reacţie, care se desfăşoară sub forma jocurilor de imitaţie, dar trebuie ştiut că acestea vizează văzul, auzul, simţul tactil şi cel motric. Condiţiile în care se desfăşoară aceste exerciţii sunt următoarele; „Momentul de imitare se petrece în perfectă linişte, fără explicaţii sau comentarii, deoarece are forma jocului al cărui farmec nu trebuie să fie întrerupt de planul verbal. Viitorii dascăli trebuie însă să cunoască rostul fiecărei acţiuni din cadrul lecţiei”[88]. Exemple de mişcări propuse de Astrid Nidermaier:

- pentru relaxare: ridicarea braţului drept, întinderea laterală a braţului stâng, mişcări de rotaţie a mâinilor în faţa corpului etc.
- pentru o poziţie optimă pe scaun: poziţie relaxată, îndreptarea spatelui, picior peste picior, relaxarea umerilor şi braţelor etc.
- pentru rapiditatea reacţiilor:

a. la intrări comune: bătăi singulare din palme la intervale de durată diferită, împreună cu profesorul; aceleaşi mişcări pe instrument cu plăcuţe;

b. pentru păstrarea tempoului colectiv: bătăi regulare şi egal de tari, urmând schimbările de tempo şi intensitate ale profesorului;

c. pentru încheierea comună, la semnal sau printr-un gest sugestiv;

d. pentru începerea metrului: bătăi metrice la o melodie improvizată de conducător care schimbă din când în când metrul sau tempoul;

- pentru diferite mişcări instrumentale: diferite combinaţii de gesturi sonore în valori egale sau combinate cu pauze.

Lecţia va continua cu exerciţii pentru dezvoltarea simţului ritmic, al formei, pentru coordonarea mişcărilor, pentru modul de lovire. Exerciţiile care se realizează pe parcursul orei sunt de două feluri: de imitare şi de creaţie. Enumerăm câteva tipuri:

- repetarea formulelor demonstrate de profesor („ecou”);
- canonul;
- acompaniamentul *ostinato* cu „gesturi sonore” (pe una sau mai multe voci) a unor versuri scandate sau texte în proză;
- inventarea de texte pentru ritmuri date;
- exerciţii sub formă de „ştafetă”;

[88] Idem, p. 76.

- exerciţii sub formă de „întrebare-răspuns”, „discuţie muzicală” sau „controversa muzicală”;
- rondo ritmic;
- realizarea de forme polifonice;
- acompaniamente ritmice pentru cântece etc.

Toate exerciţiile se execută mai întâi cu „gesturi sonore”, apoi pot fi transferate, treptat pe instrumente aparţinând percuţiei mici sau celor cu plăcuţe (xilofoane, metalofoane), care permit şi inserarea elementului melodic. Desigur, trecerea la instrumentele cu plăcuţe, presupune rezolvarea problemelor de tehnică instrumentală specifice acestora (mânuirea baghetelor cu ambele mâini), orientarea în spaţiul sonor, pornind de la două până la şapte sunete, realizarea unor acompaniamente pe una sau mai multe voci, armonic sau polifonic etc.

Eficienţa activităţii este dependentă de modul de coordonare al profesorului care trebuie să îi ajute pe copii să îşi stabilească rolurile, să găsească formulele de acompaniament ritmic sau melodic potrivite să definitiveze cadrul formal al piesei. Pentru aprofundarea aspectelor metodice este folositoare experienţa dobândită prin aplicarea metodei în şcoala românească[89], precum şi consultarea lucrărilor elaborate de discipolii lui Orff, Wilhlelm Keller şi Gunild Keetman[90].

Contactul cu ideile şi realizările pedagogice ale lui Carl Orff îndeamnă la aprofundare şi meditaţie asupra locului şi rolului pe care îl are educaţia muzicală în şcoala contemporană românească. Valorificarea, chiar şi numai parţială, a unora dintre ideile ce stau la baza sistemului ar putea transforma radical un obiect de învăţământ care are o pondere neglijabilă în formarea copiilor din grădiniţele şi şcolile româneşti. Sistemul în întregul său oferă soluţii pentru o asemenea perspectivă, pentru o educaţie muzicală completă, a cărei influenţă asupra copilului este majoră, directă şi profundă, contribuind la formarea gustului pentru muzică, dar şi la dezvoltarea unei personalităţi armonioase.

Exemple de exerciții din *Musik für Kinder* vol. 1

[89] A se vedea secvenţele de lecţie descrise de Astrid Niedermaier în lucrarea citată, paginile 74-85.
[90] Wilhelm Keller, *Einfürhrung in Musik für Kinder* (*Introducere în Muzică pentru copii*), Editura Schott, Mainz, 1963 şi Gunild Keetman, *Elementaria – Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk (elementaria – primele experienţe cu Orff-Schulwerk),* Editura Klett, Stuttgart, 1970.

Exerciții de imitare cu bătăi din palme

Rhythmen zum Vor- und Nachklatschen

I

4 (Einer)

(Alle)

Exerciții de tip ”întrebare-răspuns”

Rhythmen zum Weiterführen und Ergänzen

Beispiele:

Ritmuri ostinato cu bătăi din palme (Klatschen), picioare (*Stampfen*), pe genunchi (*Knieschlag*) și pocnituri din degete (*Fingerschnalzen*)

Ostinate Begleitrhythmen

I

Ritmturi cu acompaniament ostinato

Rhythmen über ostinater Begleitung

1
Klatschen
Klatschen
Stampfen

2
Klatschen
Fingerschnalzen
Klatschen
Knieschlag
Stampfen

Klatschen
Fingerschnalzen
Klatschen
Knieschlag
Stampfen

3
Klatschen
Fingerschnalzen
Klatschen
Knieschlag
Stampfen

Klatschen
Stampfen
Fingerschnalzen
Klatschen
Knieschlag
Stampfen

Fine

rit.

dal 𝄋

Rondo ritmic

85

Rhythmische Rondospiele

Beispiele:

1 A
Tutti Klatschen Stampfen

B
Solo Klatschen Stampfen

A
Tutti Klatschen Stampfen

B¹
Solo Klatschen Stampfen

A
Tutti Klatschen Stampfen

B²
Solo Klatschen Stampfen

Fine

D.C.

Acompaniament instrumental al unui cântec din folclorul copiilor

6. Schneck, Schneck, komm heraus

Holztrommel
Sopran-Xylophon
Alt-Xylophon

mit Holzschlägel

Schneck, Schneck, komm heraus, streck deine vier Hörner raus! Schneck, Schneck, komm heraus, streck deine vier Hörner raus! Kommen zwei mit Spie-ßen, wol-len dich er-schie-ßen, kommen zwei mit Ste-cken, wol-len dich er-schrecken,

kom-men zwei mit Stan-gen, wol-len dich auf-han-gen.

Holztrommel
Sopran-Xylophon
Alt-Xylophon

4. 7. Teste de autoevaluare

Alegeți răspunsul corect la următoarele întrebări:

1. Sistemul de educație muzicală dezvoltat de compozitorul Carl Orff și colaboratorii săi se numește
   a. ”**Orff-Schulwerk”.**
   b. ”Orff-Schulweisse”.
   c. ”Orff-Schulmerk”.
2. Primele durate folosite de Carl Orff în exerciții sunt
   a. nota întreagă și doimea.
   b. **pătrimea și optimea.**
   c. pătrimea și doimea.
3. Modelul de educație muzicală ”Orff-Schulwerk” include în etapa de inițiere
   a. **folosirea percuției corporale.**
   b. studiul pianului.
   c. studiul viorii.
4. Modelul de educație muzicală ”Orff-Schulwerk” include în etapa de inițiere
   a. învățarea scris-cititului muzical.
   b. **exerciții de improvizație.**
   c. învățarea primelor noțiuni teoretice.
5. În modelul de educație muzicală ”Orff-Schulwerk”
   a. învățarea instrumentului muzical este un obiectiv prioritar.
   b. **instrumentul muzical nu reprezintă un scop în sine, ci un mijloc de a face muzică.**
   c. învățarea instrumentului muzical vizează profesionalizarea în domeniu.
6. În modelul de educație muzicală ”Orff-Schulwerk”
   a. **se pune accent pe activitățile desfășurate în grup**.
   b. se lucrează cu un singur elev.
   c. se pune accent pe activitățile de verificare a cunoștințelor.

4. 8. Comentarii şi răspunsuri la testele de autoevaluare

Răspunsul corect la întrebare este marcat în cadrul textului cu litere **bold.**

4. 9. Lucrare de verificare

INSTRUCŢIUNI

Pentru a putea realiza lucrarea de verificare lucrarea de este necesară aprofundarea Unităţii de învăţare nr. 4. Lucrarea va fi trimisă pe adresa de *e-mail* a titularului de curs: elena.chircev@gmail.com pentru corectare şi evaluare.

Pe prima pagină a lucrării se vor preciza următoarele:

- denumirea cursului;
- numele cursantului şi anul de studiu

Adăugaţi în finalul lucrării o notă de subsol în care menţionaţi în ce constă experienţa dumneavoastră didactică (dacă aţi lucrat sau nu în învăţământ; în ce şcoală? ce perioadă? cu ce clase?).

Tema:
Pregătirea materialului pentru activitate de educație ritmică, după modelul Orff.
1. Selectați 5 exemple de numărtori din folclorul copiilor.
2. Redați schema ritmică a acestora.
3. Folosiți ritmul de la punctul 2 pentru a realiza cu o grupa de elevi exerciții cu percuție corporală (bătăi din palme, bătăti pe genunchi, pocnituri din degete, tropăituri cu picioarele) – un exercițiu de imitare, un exercițiu de tip întrebare-răspuns (cu trei variante după modele din *Orff-Schulwerk*, redate în curs.
4. Redați în scris un exercițiu de improvizație pe acompaniament ostinato, după modele din *Orff-Schulwerk*, redate în curs.
5. Alegeți un cântec din folclorul copiilor și realizați pentru acesta un acompaniament ritmic cu trei instrumente de percuție de tip *Orff-Schulwerk*.

Lucrarea trebuie să cuprindă:
- versurile (numărătoarea) din folclorul copiilor; (0,5 puncte)
- schema ritmică a versurilor; (0,5 puncte);
- un exercițiu de imitare cu percuție corporală;
- un exercițiu în dialog (întrebare-răspuns) cu percuție corporală;
- un exercițiu de improvizație.

Se acordă un punct pentru originalitatea soluţiilor propuse şi pentru folosirea corectă a unui limbaj de specialitate.

Se acordă un punct din oficiu.

Lucrarea nu trebuie să fie un proiect de lecție!

4. 10. Rezumatul unităţii de învăţare

Unitatea de curs propune o introducere în sistemul de educaţie muzicală elaborat de muzicianul german Carl Orff. Sunt dezbătute caracteristicile sistemului şi sunt prezentate metodele şi mijloace didactice specifice, insistându-se asupra actualităţii ideilor şi principiilor orffiene. Este subliniat rolul important pe care îl ocupă instrumentul muzical în activităţile cu copiii. Prin oferirea unor exemple de exerciţii şi modele de activităţi sunt prefigurate posibile adaptări la învăţământul românesc contemporan.

4. 11. Bibliografie minimală

- Niedermaier, Astrid, *Educaţia muzicală modernă. Concepţia pedagogică şi instrumentarul Orff*, Editura Hora, Sibiu,1999.
- Sârbu, Cristina, *Carl Orff. Viaţa şi opera,* Editura muzicală*,* Bucureşti, 1995
- Toma-Zoicaş, Ligia, *Principii-probleme ale unui sistem de educaţie muzicală*, în volumul „Contribuţii la educaţia muzicală a şcolarilor mici”, litografiat, Conservatorul de muzică „Gh. Dima”, Cluj, 1968
- Vasile, Vasile, *Metodica Educaţiei muzicale*, Editura Muzicală, Bucureşti, 2004.

Bibliografie generală

- Cucoş, Constantin, *Istoria pedagogiei,* Editura Polirom, Iaşi, 2001
- Dalcroze, Jaques Émile, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Paris, 1951
- Glathe, Brita; Krause-Wiechert, Hanelore, *Rhytmik. Grundlagen und Praxis,* Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, Mainz, 1989
- Martenot, Maurice, *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application. Méthode Martenot. Guide du maitre*, 2$^{\text{ème}}$ Éditions Magnard, Paris, 1996
- Martenot, Maurice, *Méthode Martenot. Cahiers nr. 1A, 1B, 2A, 2B, 3,* 8$^{\text{ème}}$ édition*,* Éditions Magnard, Paris, 1996
- Martenot, Maurice, *La course aux notes,* 7$^{\text{ème}}$ édition*,* Éditions Magnard, Paris, 1996
- Martenot, Ginette, *Développement des aptitudes musicales,* 3$^{\text{ème}}$ édition, Éditions Magnard, Paris, 1996
- Motora-Ionescu, Ana, *Îndrumător pentru predarea muzicii la clasele I-IV,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978
- Munteanu, Gabriela, *De la didactica muzicală la educaţia muzicală*, Editura Fundaţiei „România de mâine" Bucureşti, 1997
- Niedermaier, Astrid, *Educaţia muzicală modernă. Concepţia pedagogică şi instrumentarul Orff*, Editura Hora, Sibiu,1999
- Orff, Carl; Keetman, Gunild, *Orff-Schulwerk. Musik für Kinder*, Band I-V, Ed. Schott, Mainz, 1978
- Planchard, Émil, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976
- Stanciu, Ion, Gh., *O istorie a pedagogiei universale şi româneşti*, Editura Didactică şi pedagogică., Bucureşti, 1977
- Toma-Zoicaş, Ligia, *Orff-Schulwerk. Principii-probleme* în volumul „Contribuţii la educaţia muzicală preşcolară", litografiat, Conservatorul de muzică „Gh. Dima", Cluj, 1969
- Vasile, Vasile, *Metodica Educaţiei muzicale*, Editura Muzicală, 2004